

Poder y Educación: la construcción de los universos sociopolíticos a través de los discursos y las prácticas curriculares mediadas por los libros de texto.

Autor/a: Jaime A. García-Serna

Tesis doctoral UDC / 2018

Director/a: Jurjo Torres Santomé

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN
EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

JURJO TORRES SANTOMÉ, Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade da Coruña (UDC), como Director de la Tesis Doctoral "***Poder y Educación: la construcción de los universos sociopolíticos a través de los discursos y las prácticas curriculares mediadas por los libros de texto***", realizada por el doctorando D. **JAIME ALBERTO GARCÍA SERNA**, inscrita en el Programa de Doctorado Interuniversitario de **EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** en el que participa la Universidade da Coruña,

HAGO CONSTAR que la mencionada Tesis de Doctoral reúne las condiciones formales y de calidad científica, por lo que procede darle la autorización para el acto de presentación y defensa pública.

A Coruña, 26 de junio de 2018

TORRES SANTOME
JURJO - 33806261X

Firmado digitalmente por TORRES SANTOME
JURJO - 33806261X
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES,
serialNumber=33806261X, sn=TORRES SANTOME,
givenName=JURJO, cn=TORRES SANTOME JURJO
- 33806261X
Fecha: 2018.06.26 16:24:11 +02'00'

Fdo. **Jurjo Torres Santomé**

Dedicatorias

A mi madre, Isabel García Serna, y a mi esposa, Belén García Cabeza, quienes a pesar de mis errores, han confiado en mí y su apoyo ha sido siempre incondicional...

Resumo

Nesta investigación pártese da hipótese de que malia que o xurdimento da Democracia é considerado o acontecemento máis importante do século XX (Amartya. Sen, Carole Pateman, Boaventura de Sousa Santos, etc.), o modo no que se representa como forma de ordenación social e política na red de discursos curriculares, as prácticas e experiencias escolares, ten unha natureza restrinxida e unidimensional. Esta investigación ten como obxectivo desentrañar as estratexias mediante as cales se leva a cabo o proceso de ensino e a aprendizaxe dos universos democráticos (ideas, experiencias e prácticas democráticas) do alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria na Provincia da Coruña, Galicia. O corpus de análise está integrado por 58 libros de texto das materias Educación Ético-Cívica, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Historia, Latin, Lingua castelá e Literatura, Lingua galega e Literatura, Relixión e Xeografía) de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) das editoriais Anaya, Edebé, Rodeira, Santillana e SM dos catro niveis da ESO. Empregouse unha metodoloxía de análise cualitativa de datos, cun itinerario analítico dedutivo-indutivo. As categorías dedutivas construíronse a partir dunha síntese das categorías empregadas, por unha banda, no estudo comparativo internacional da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), titulado *International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (ICCS 2009); e por outra, naquelas categorías construídas por investigadores no campo da democracia e contenda política como David

Held, Pierre Rosanvallon e Boaventura de Sousa Santos. De igual modo, mediante a realización de entrevistas semiestructuradas e grupos de discusión do alumnado e entrevistas ao profesorado, levouse a cabo unha aproximación a 11 Institutos de Educación Secundaria (IES) para establecer o modelo de prácticas e experiencias democráticas que son proporcionadas e promovidas na vida escolar e desde as institucións escolares.

Os principais resultados aos que se chegaron nesta investigación son dous. O discurso curricular (textos e imaxes) orienta a idea de democracia cara a un deseño estritamente electoralista, representativo e elitista en detrimento doutros deseños institucionais democráticos como a democracia participativa, a democracia de alta intensidade ou, en xeral, aqueles deseños nos que teñen cabida outros vectores de expresión sociopolítica diferentes ao ritual electoral e que se vinculan coas acción sociais e coa participación política cidadá. Por outra banda, as entrevistas, grupos de discusión e observacións amosan que as experiencias e as prácticas democráticas na aula e o centro educativo reforzan unha idea procedimental, electoralista e elitista da democracia, á vez que non favorecen nin permiten a súa aprendizaxe dun modo participativo.

Resumen

En esta investigación se parte de la hipótesis de que a pesar de que el surgimiento de la Democracia es considerado el acontecimiento más importante del siglo XX (Amartya Sen, Carole Pateman, Boaventura de Sousa Santos, etc.), la forma en la que se representa como forma de ordenación social y política en la red de discursos curriculares, las prácticas y experiencias escolares, tiene una naturaleza restringida y unidimensional. Esta investigación tiene como objetivo desentrañar las estrategias mediante las cuales se realiza la enseñanza y el aprendizaje de los universos democráticos (ideas, experiencias y prácticas democráticas) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de A Coruña, Galicia. El corpus de análisis está integrado por 58 libros de texto de las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las editoriales Anaya, Edebé, Rodeira, Santillana y SM de los cuatro niveles de la ESO. Se ha empleado una metodología de análisis cualitativo de datos, con un itinerario analítico deductivo-inductivo. Las categorías deductivas se han construido a partir de una síntesis de las categorías empleadas, por un lado, en el estudio comparativo internacional de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), titulado *International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (ICCS 2009); y por otro, aquellas categorías construidas por investigadores en el campo de la democracia como David Held, Pierre Rosanvallon and Boaventura de Sousa Santos. De igual modo, mediante la realización

de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión del alumnado y entrevistas al profesorado, se realizó una aproximación a 11 Institutos de Educación Secundaria (IES) para establecer el modelo de prácticas y experiencias democráticas que son proporcionadas y promovidas en la vida escolar y desde las instituciones escolares.

Los principales resultados a los que se han llegado en esta investigación son 2. El discurso curricular (textos e imágenes) orienta la idea de democracia hacia un diseño eminentemente electoralista, representativo y elitista en detrimento otros diseños institucionales democráticos como la democracia participativa, la democracia de alta intensidad o, en general, aquellos diseños en los que tienen cabida otros vectores de expresión sociopolítica diferentes al ritual electoral y que se vinculan con las acciones sociales y con la participación política ciudadana. Por otro lado, las entrevistas, grupos de discusión y observaciones demuestran que las experiencias y las prácticas democráticas en el aula y el centro educativo refuerzan una idea procedimental, electoralista y elitista de la democracia, a la vez que no favorecen ni permiten su aprendizaje de un modo participativo.

Abstract

This research is based on the hypothesis that, despite the fact that the emergence of Democracy is considered the most important event of the twentieth century (Amartya Sen, Carole Pateman, Boaventura de Sousa Santos, etc.), the form in which it is represented (depicted) as a form of social and political organization in the network of curricular discourses, school practices and experiences has a restricted and one-dimensional nature. This research aims to unravel the strategies for the teaching and learning of democratic universes (knowledges, ideas, experiences and democratic practices) of compulsory secondary education students in the Province of A Coruña, Galicia. The corpus examined is composed of Citizenship Education, Classic Culture, Ethic-Civics Education, Geography, History, Language and Literature, Latin and Religion textbooks published by Anaya, Edebé, Rodeira, Santillana and SM for the four year levels of Obligatory Secondary Education (ESO). A qualitative data analysis methodology has been used, with a deductive-inductive analytical itinerary. The deductive categories have been constructed from a synthesis of the categories used in the international comparative study of the *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), entitled *International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* (ICCS 2009). To these we have added categories developed by researchers in the field of democracy such as David Held, Pierre Rosanvallon and Boaventura de Sousa Santos. Through semi-structured interviews and discussion groups of students and interviews

with teachers, we have consulted with 11 Secondary Education Institutes (IES) to establish the model of democratic practices and experiences that are provided and promoted in the school life and from school institutions.

The main results of this study include, in the first place, that the curricular discourse (texts and images) guides the idea of democracy towards an eminently electoral, representative and elitist design to the detriment of other democratic institutional designs such as participatory democracy and high intensity democracy. In general, there is a tendency to exclude or undermine those designs involving other vectors of sociopolitical expression different from the electoral ritual, which are linked to social actions and citizen political participation. In the second place, the interviews, discussion groups and observations show that the experiences and democratic practices in the classroom and school reinforce a procedural, electoral and elitist idea of democracy, at the same time that they do not favor or allow participatory learning of democracy.

Prólogo

En realidad, lo que permite al lector consumir inocentemente el mito es que no ve en él un sistema semiológico, sino un sistema inductivo. Allí donde solo existe una equivalencia, el lector ve una especie de proceso causal: el significante y el significado tienen, a sus ojos, relaciones de naturaleza. Se puede expresar esta confusión de otro modo: todo sistema semiológico es un sistema de valores; ahora bien, del consumidor del mito toma la significación por un sistema de hechos; el mito es leído como un sistema factual cuando solo es un sistema semiológico.

Roland Barthes (1980, p. 224-225).

Las ideas y prácticas democráticas solo pueden ser protegidas a largo plazo si se profundiza su arraigo en nuestra vida política, social y económica.

David Held (2009, p. 22).

Los individuos establecen múltiples y diversos vínculos con el espacio político. Algunos son votantes que acuden periódicamente al ritual electoral, otros desarrollan un rol dinámico en organizaciones políticas y otros se convierten en meros actores pasivos y expectantes de la dinámica política. Pero también hay otros individuos cuyos vínculos con lo político engloban itinerarios menos convencionales y optan por repertorios de participación social y política como las huelgas, manifestaciones, movimientos sociales

o voluntariado en ONGs, etc. Sin embargo, actualmente es común observar en la bibliografía, cuyo objeto de estudio es la interrelación entre sociedad y poder, la preocupación acerca del creciente desinterés en los ciudadanos, especialmente en los jóvenes, por las cuestiones políticas, es decir, que lo político es un tema poco atractivo y mucho menos vinculante.

Se parte aquí, por tanto, de que en los individuos (el estudiantado), la vinculación y la interacción a lo largo del tiempo con la esfera política se sustentan sobre un conjunto de creencias, normas, valores y percepciones. La estructura del pensamiento y la participación de los individuos en las distintas dimensiones y ámbitos –formales o informales– de la política, se apoyan en un “conjunto interrelacionado de disposiciones básicas que constituyen la matriz fundamental a partir de la cual los sujetos perciben y reaccionan ante los estímulos políticos, construyen sus preferencias políticas y eventualmente se implican en actividades políticas” (Benedicto y Morán, 1995, p. 228). Este conjunto de disposiciones o estructura de la percepción política no se produce en el vacío. Al contrario, es el resultado de un complejo proceso de socialización (construcción-deconstrucción) –fundamentalmente política– que se lleva a cabo en el contexto familiar y la praxis escolar, que arranca en edades tempranas pero acompaña al individuo a lo largo del tiempo, implicando una interacción entre el individuo y otros individuos. Por tanto, en el proceso de socialización (construcción y deconstrucción) se ponen en juego todo un conjunto de mecanismos de interacción mediante los cuales se va configurando una percepción sobre aquello que es la sociedad y su propio funcionamiento, sobre la cultura y la política.

Este conjunto de disposiciones o estructura de la representación política no se configura en el vacío. Es el resultado de un complejo proceso de socialización, fundamentalmente de tipo político, que arranca en edades tempranas y acompaña al individuo a lo largo del tiempo y que implica una interacción entre el individuo y otros individuos, y entre éstos y las diferentes instituciones como la familia o la escuela. Por tanto, en el proceso de socialización se ponen en juego todo un conjunto de mecanismos de interacción mediante los cuales se va configurando una representación sobre aquello que es la sociedad, la cultura y la política y su funcionamiento. Por tanto, un individuo puede tanto construir sus ideas sobre la política, así como los límites de lo que existe y se puede crear políticamente, además del papel y el lugar que él mismo ocupa dentro del ámbito del poder.

Ese proceso de socialización tiene lugar en diferentes instituciones sociales que van desde la familia hasta los medios de comunicación, pasando por el grupo de iguales y la escuela. Particularmente, esta última, es aquel lugar donde no sólo se pretende socializar a las nuevas generaciones en contenidos científicos, habilidades y destrezas. Es también un espacio de socialización de prácticas con una profunda vinculación e interacción política. Es en la escuela donde “el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos, se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas” (Foucault, citado en Gore, 2000, p.230).

Dentro de este marco, las narraciones escolares y concretamente los textos escolares adquieren un gran papel al convertirse en el punto de intersección entre el saber, el poder y la didáctica. Los textos escolares encarnan el conjunto de planes,

programas, leyes, objetivos del conjunto de políticas públicas en materia educativa. El libro de texto

es tanto un artefacto cultural como político (...). Toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca– como si fuera suya propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos –los niños– e indirectos –los docentes– (Carretero, 2007, p. 76).

El interrogante que guía esta investigación es el siguiente: ¿qué papel desempeña la red de discursos curriculares –fundamentalmente la interacción con los libros de texto–, en la configuración de las culturas políticas del estudiantado? Esto es, cómo la escuela, en su papel de instancia mediadora entre individuo y sociedad, configura, transmite y socializa construyendo de determinados universos políticos del conjunto de niños y niñas escolarizados como futuros ciudadanos. Es preciso examinar sistemáticamente cómo se configura, en la interacción entre el estudiantado, profesorado y material curricular (libros de texto), el conjunto interrelacionado de disposiciones básicas –creencias, valores, normas– que constituyen la matriz fundamental a partir de la cual el estudiantado percibe, representa, construye una imagen del mundo político y su papel en él.

En esta investigación se parte de la hipótesis de que a pesar de que el surgimiento de la democracia es considerado “el acontecimiento más importante del siglo XX” (Sen, citado en Santos y Avritzer, 2004, p. 35), la idea de democracia como forma de ordenación social y política representada en la red de discursos curriculares

escolares –percepciones del profesorado, libros de texto y prácticas educativas–, es una idea restringida de democracia. Predomina una representación restringida de las prácticas democráticas, orientando los contenidos y discursos a un diseño eminentemente representativo-elitista y procedimental desconociendo otros diseños institucionales democráticos como la democracia participativa, la democracia de alta intensidad o, en general, aquellos diseños en los que tienen cabida otros vectores de expresión sociopolítica diferentes al ritual electoral y que se vinculan con las acciones sociales y participación política ciudadana.

En ese marco, la presente tesis tiene como objetivo general establecer las formas en las que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria experimenta el aprendizaje del universo democrático, esto es, cómo se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual se realiza la comprensión de la naturaleza del universo político democrático, los espacios y las condiciones de posibilidad dentro de los cuales el estudiantado se plantea sus relaciones con el universo político y el papel que ocupan en el espectro del sistema político democrático en general. Particularmente, esta tesis se orienta a identificar el tipo de cultura política que se construye en el alumnado escolarizado en esta etapa educativa a partir del entretendido de los múltiples discursos curriculares con los cuales entra en contacto en la vida escolar.

En este contexto, los objetivos concretos son los siguientes: primero, desentrañar los mecanismos discursivos empleados en los libros de texto para desarrollar la idea y la dinámica general de la democracia, al tiempo que las diversas formas o repertorios de acción social y participación política. Se presta especial atención a la forma en la que se

desarrollan y secuencian los contenidos, el tipo de actividades propuestas, el conjunto de imágenes, los recursos didácticos y las formas de trabajo entre el alumnado que se incluyen en la propuesta de los libros de texto.

El segundo objetivo consiste en identificar los espacios y las prácticas de tipo democrático participativo en la dinámica escolar dentro de dos contextos: la vida cotidiana del aula y la de los centros educativos.

El tercer objetivo concreto consiste en identificar y caracterizar, en los discursos del alumnado, sus representaciones (conocimientos, percepciones y acciones pasadas presentes o futuras) sobre el universo democrático, los múltiples repertorios de acción social y participación política y las interrelaciones que se establecen entre esos ámbitos. Lo que se pretende es determinar el tipo de cultura política construida a partir de dichas representaciones y experiencias en el contexto escolar. Al mismo tiempo se busca desentrañar las representaciones en las percepciones del profesorado, los contenidos seleccionados de los libros de texto (temarios, actividades y evaluaciones) y las prácticas e interacciones con el alumnado tanto en el aula como en el centro educativo.

Índice general

ÍNDICE DE TABLAS	33
ÍNDICE DE FIGURAS.....	35
LISTADO DE SIGLAS	41
LISTADO DE ABREVIATURAS	43
1 ANTECEDENTES: LOS ESTUDIOS SOBRE DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN	
1.1 Los grandes estudios de EURYDICE	55
1.2 España en los estudios internacionales sobre Educación para la Ciudadanía	60
1.2.1 <i>El aprendizaje ciudadano del estudiantado español en los estudios internacionales</i>	61
1.2.2 <i>El aprendizaje ciudadano del estudiantado español en los estudios de Comisión Europea (Red Eurydice)</i>	66
1.2.3 <i>Críticas a los estudios</i>	67
1.3 Artículos, congresos, informes y tesis doctorales	68
1.3.1 <i>El análisis de libros de texto</i>	70
1.3.2 <i>Las representaciones del alumnado sobre la política, la democracia y la ciudadanía</i>	75
1.3.3 <i>Las percepciones del profesorado</i>	75
1.3.4 <i>Las metodologías de investigación</i>	76

2 MARCO TEÓRICO

2.1	El ámbito sociopolítico.....	81
2.1.1	<i>Nota introductoria: Acerca de la complejidad de la noción de democracia. .</i>	86
2.1.2	<i>La crítica a la democracia liberal-elitista-representativa que se tornó</i> <i>hegemónica.</i>	90
2.1.2.1	Una primera crítica: Santos y el canon liberal hegemónico.	91
2.1.2.2	Una segunda crítica a la democracia hegemónica: Pateman y la democracia participativa.	98
2.1.2.3	Una tercera crítica a la democracia hegemónica: Rosanvallon y la contrademocracia.	106
2.1.2.4	Una cuarta crítica: el posmarxismo de Mouffe.....	109
2.1.2.5	Una quinta crítica a la democracia moderna: Held y la democracia Legal-Elitista.....	111
2.1.3	<i>Modelos democráticos alternativos al modelo democrático hegemónico.</i>	117
2.1.3.1	Primera propuesta: Santos y las democracias no hegemónicas o democracias de alta intensidad.	118
2.1.3.2	Segunda propuesta: Carole Pateman y la democracia participativa: “se aprende a participar participando”.....	121
2.1.3.3	Tercera propuesta: Rosanvallon y la contrademocracia.	126
2.1.4	<i>Repertorios Múltiples de Acción Social y Participación Política</i> <i>(Contentious politics).</i>	128

2.1.4.1	Primera. El sentido de la contienda política y los RMASPP.....	132
2.1.4.2	Segunda precisión. Las variantes de los RMASPP o contienda política: contenida/transgresiva, convencional/no convencional, rutinizadas/no rutinizadas.	134
2.1.4.3	Tercera precisión. Los distintos ámbitos espaciales de los RMASPP.	137
2.1.4.4	Cuarta precisión. Los distintos ámbitos temporales de los RMASPP.	138
2.1.4.5	Quinta precisión. La cualidad del vector del cambio.....	138
2.1.4.6	Hacia una caracterización de los RMASPP.....	138
2.2	El aprendizaje de lo político: conceptos y reflexiones	145
2.2.1	<i>Las explicaciones en las investigaciones internacionales.....</i>	145
2.2.2	<i>La importancia del giro lingüístico.....</i>	158
2.2.3	<i>Discurso, poder y cognición: tres campos claves para comprender la ideología en el aula.</i>	161
2.2.4	<i>Las explicaciones de la Pedagogía Crítica.....</i>	163
2.3	La normativa sobre la democracia, la participación y la acción política en contextos educativos.....	166
2.3.1	<i>La normativa europea.....</i>	166
2.3.2	<i>Las leyes educativas españolas</i>	172
2.3.2.1	La noción de democracia en el Real Decreto 1631/2006.	176
2.3.2.1.1	Democrático como cualidad de configuraciones sociopolíticas (sistemas, sociedades, regímenes y estados).....	176

2.3.2.1.2	Rasgos, valores y fundamentos de la Democracia.....	178
2.3.2.1.3	Acerca de la promoción y ejercicio de la ciudadanía democrática.....	179
2.3.2.1.4	Democracia y proceso de democratización.....	180
2.3.2.2	Educación y participación: diversas nociones.	182
2.3.2.2.1	Participación y acciones solidarias.....	182
2.3.2.2.2	Participación y toma de decisiones.....	183
2.3.2.2.3	Participación en la vida pública.....	184
2.3.2.3	Repertorios Múltiples de Acción social (iniciativas de la sociedad civil).	185
2.3.3	<i>La reciente Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)</i>	186

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

3.1	Bases epistemológicas.....	189
3.1.1	<i>Un abordaje complejo y transversal</i>	191
3.1.2	<i>El giro lingüístico como punto de inflexión en la centralidad epistemológica y metodológica del discurso.</i>	193
3.1.3	<i>Los libros de texto como encarnación del discurso</i>	195
3.1.4	<i>Lenguaje como eje de comprensión de prácticas educativas.</i>	196
3.1.5	<i>Naturaleza tridimensional del discurso</i>	196
3.1.6	<i>Discurso, poder y cognición: tres campos claves para comprender la ideología en el aula.</i>	197

3.2 Bases metodológicas	199
3.2.1 <i>Triangulación de Métodos</i>	199
3.2.2 <i>La estrategia de integración</i>	200
3.2.3 <i>Análisis crítico del discurso como los lentes críticos de investigación</i>	201
3.2.4 <i>La Grounded Theory como una línea de análisis cualitativo de datos idónea para el análisis concreto</i>	202
3.3 Diseño y estrategia metodológica.....	203
3.3.1 <i>Estrategia de obtención de datos</i>	204
3.3.1.1 Análisis de libros de texto.....	204
3.3.1.2 Entrevistas en semiestructuradas.....	205
3.3.1.3 Grupos de discusión de profesorado y alumnado.....	209
3.3.1.4 Observaciones.....	210
3.3.2 <i>Estrategia de análisis</i>	212
3.3.2.1 Primera precisión: itinerario deductivo-inductivo.....	212
3.3.2.2 Segunda precisión: dos planes analíticos complementarios: Análisis Crítico del Discurso y Grounded Theory.....	214
3.3.2.3 Tercera precisión: la selección del nivel educativo.....	215
3.3.2.4 Cuarta precisión: el código lingüístico y el código icónico: una separación fructífera.....	215
3.3.3 <i>Ciclos analíticos</i>	216
3.3.3.1 El primer ciclo: prospección.....	217
3.3.3.2 El segundo ciclo: segmentación, codificación y memoing.....	217

3.3.3.2.1	Segmentación: creando unidades de análisis.....	218
3.3.3.2.2	Codificación abierta e “in vivo”	220
3.3.3.2.3	El “memoing”	220
3.3.3.3	El tercer ciclo: recodificación.	221
3.3.3.4	El cuarto ciclo: construcción de categorías centrales.	221
3.3.3.5	Quinto ciclo: definición del modelo.	222
3.3.4	<i>El análisis del código icónico: presupuestos particulares.</i>	222
3.3.4.1	El procedimiento.....	223
4	LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y LA EXPLICACIÓN GENERAL DEL MODELO	
4.1	Adelantando los resultados.....	234
5	RESULTADOS I: LA REPRESENTACIÓN DEL MUNDO DEMOCRÁTICO EN LOS LIBROS DE TEXTO	
5.1	Sobre la noción de Democracia: una noción restrictiva y restringida.	252
5.2	Acerca de la definición de democracia.....	253
5.2.1	<i>La complejidad del concepto de democracia.</i>	255
5.2.2	<i>Características fundamentales de la democracia como forma política. ...</i>	256
5.2.3	<i>Principio justificativo.</i>	258
5.2.4	<i>Contextos temáticos sobre democracia de acuerdo a las asignaturas.....</i>	259

5.2.4.1	Los esquemas de contenido. Cómo la noción de democracia es inscrita dentro de la secuenciación de contenidos en los libros de Geografía y Geografía e Historia de 1º, 2º y 3º de ESO.	262
5.2.4.1.1	Primer Esquema. Democracia y Estado democrático.	263
5.2.4.1.1.1	El contenido.	263
5.2.4.1.1.2	Las imágenes.	265
5.2.4.1.2	Segundo Esquema. Democracia y organización política en la Unión Europea, España y Galicia.	268
5.2.4.1.2.1	El contenido.	268
5.2.4.1.2.2	Las imágenes de las instituciones de la UE.	269
5.2.4.1.3	Tercer Esquema. Democracia Ateniense.	270
5.2.4.1.3.1	El contenido.	270
5.2.4.1.3.2	Las imágenes.	271
5.2.4.1.4	Cuarto Esquema. Los procesos concretos de democratización.	273
5.2.4.1.4.1	El contenido.	273
5.2.4.1.4.2	Las imágenes.	286
5.2.4.1.5	Las imágenes sobre la democracia. Comentario de conclusión.	288
5.2.5	<i>Los RMAS en los libros de texto.</i>	291
5.2.5.1	Contextos temáticos sobre RMASPP de acuerdo a las asignaturas.	292

5.2.5.2	Los esquemas de contenido.	295
5.2.5.2.1	Primer esquema. Los repertorios en la antigüedad: luchas entre patricios y plebeyos (incluir a Espartaco).	295
5.2.5.2.2	Segundo esquema. Las revoluciones liberales: Revolución francesa; Revoluciones liberales europeas (1830-1848), Revolución norteamericana.	297
5.2.5.2.2.1	El contenido.	297
5.2.5.2.2.2	Las imágenes.	301
5.2.5.2.3	Tercer esquema. Los movimientos de descolonización.	303
5.2.5.2.3.1	El contenido.	303
5.2.5.2.3.2	Las imágenes.	307
5.2.5.2.4	Cuarto esquema. Movimientos Sociales.	309
5.2.5.2.4.1	El movimiento obrero.	310
5.2.5.2.4.1.1	El contenido.	310
5.2.5.2.4.1.2	Las imágenes.	314
5.2.5.2.4.2	El feminismo.	317
5.2.5.2.4.2.1	El contenido.	317
5.2.5.2.4.2.2	Las imágenes.	319
5.2.5.2.4.3	El pacifismo.	321
5.2.5.2.4.3.1	El contenido.	321
5.2.5.2.4.3.2	Las imágenes.	322
5.2.6	Los RMPP en los libros de texto.	324

5.2.6.1	La noción de participación.....	324
5.2.6.2	Los contextos temáticos.....	325
5.2.6.3	Los esquemas de contenido.	326
5.2.6.3.1	Primer esquema. Procesos de participación escolar (se vincula como forma de participación: EpC.....	326
5.2.6.3.1.1	El contenido.	326
5.2.6.3.1.2	Las imágenes.....	329
5.2.6.3.2	Segundo esquema. La participación ciudadana convencional- electoral-voluntariado.....	331
5.2.6.3.2.1	El contenido.	331
5.2.6.3.2.2	Las imágenes.....	334
5.2.6.3.3	Tercer esquema. La participación ciudadana no convencional.....	336
5.2.7	<i>Sobre democracia y RMAS en los libros de texto periféricos.</i>	337
5.2.7.1	Los contextos temáticos y los subtemas sobre democracia.	337
5.2.7.1.1	Procesos democráticos escolares. Elecciones en el instituto.....	339
5.2.7.1.2	Configuración institucional de democracia centrada en campañas electorales y Senado.....	341
5.2.7.1.3	Los procesos de democratización en España: el Sexenio Democrático y La Transición.....	344
5.2.7.1.4	Normativas electorales cristianas.....	347

5.2.7.2	Los contextos temáticos y los subtemas sobre los RMAS.....	347
5.2.7.2.1	Los Movimientos Sociales.....	349
5.2.7.2.1.1	Movimiento por los Derechos Civiles: las figuras de Martin Luther King y Rosa Parks.....	349
5.2.7.2.2	El sufragismo.....	353
5.2.7.2.3	El movimiento obrero, el proletariado.....	355
5.2.7.2.4	Los movimientos ecologistas.....	359
5.2.7.3	Las ONGs.	360
5.3	Las actividades y evaluaciones en los libros de texto.	361
5.3.1	<i>Las actividades de acuerdo al contexto didáctico.....</i>	362
5.3.2	<i>Las actividades de acuerdo al nivel cognitivo de la actividad.....</i>	369
5.3.3	<i>El análisis de las temáticas de acuerdo al tipo de actividad.....</i>	374
5.3.4	<i>Las temáticas centradas en los Repertorios Múltiples de Acción Social. .</i>	381
5.3.5	<i>Las actividades centradas en los Repertorios Múltiples de Participación Política.....</i>	385
5.4	Dinámicas de interacción con los libros de texto	387
5.4.1	<i>Las actividades en grupo.....</i>	387
5.5	Interpretación general y conclusiones sobre la representación de los universos democráticos en los libros de texto.	392
 6 RESULTADOS II: EL DISCURSO DEL ALUMNADO		
6.1	Algunos elementos para abordar este capítulo	402
6.2	Los resultados.....	404

6.2.1. <i>El trabajo con los libros de texto</i>	406
6.2.1.1 Frecuencia y tipo de uso.	406
6.2.1.2 Percepción sobre la eficacia cognitiva en el uso de libros de texto	407
6.2.2 <i>Los conocimientos y valoraciones y procesamiento lógicos</i>	408
6.2.2.1 La noción de democracia	408
6.2.2.2 El lugar de los RMAS y RMPP en la democracia	410
6.2.2.3 La participación no convencional (sentadas, boicots a productos, etc.).	412
6.2.2.4 Normatividades ciudadanas: ser un buen ciudadano (Anexo H2, tarjeta 2).	412
6.2.3 <i>Experiencias o prácticas democráticas</i>	413
6.2.3.1 Experiencias democráticas en el centro educativo.	414
6.2.3.1.1 Identificación difusa de la figura del Consejo Escolar y sus funciones.....	414
6.2.3.1.2 Algunas prácticas que no fomentan la participación.....	415
6.2.3.1.3 La omnipresente pero muy denostada figura del Delegado de Clase (distorsión de rol).....	417
6.2.3.1.4 La eficacia política de la figura es sustituida por el valor de interacción social.....	421
6.2.3.1.5 Las prácticas democráticas dentro del aula.....	422
6.2.3.2 Participación fuera del centro.	423

6.2.3.2.1	Un curioso caso de distorsión.....	423
6.2.3.3	Procesos psico-sociales en el alumnado.	425
6.2.3.3.1	Eficacia política interna y externa.....	425
6.3	Conclusiones del discurso del alumnado.....	431
7 RESULTADOS III: EL DISCURSO DEL PROFESORADO		
7.1	Experiencia docente, titulación y formación específica.....	436
7.2	Los libros de texto: selección y tipos de uso	439
7.2.1	<i>Selección de los libros de texto</i>	439
7.2.1.1	Algunos criterios personales de selección por parte del profesorado	442
7.2.2	<i>El uso del libro de texto en la enseñanza-aprendizaje de la democracia.</i>	442
7.2.2.1	El uso temático.....	443
7.2.2.2	El uso mixto (apoyado en libros de texto y complementados por los materiales de creación propia del profesorado).	444
7.2.2.3	El no uso por razones ajenas a un proceso de selección.	444
7.3	El contenido en la enseñanza-aprendizaje de la democracia, los RMAS y la RMPP	445
7.3.1	<i>Estructura temática</i>	445
7.4	Las prácticas en el aula.....	449
7.5	La evaluación	449
7.6	Participación democrática del alumnado.....	452
7.6.1	<i>Dentro del centro</i>	452

7.6.2 Fuera del centro	454
7.7 Conclusiones del discurso del profesorado	456
8 CONCLUSIONES.....	459
9 REFERENCIAS.....	471
ANEXO A. Resumen de los Modelos de Democracia según Held (2009).	493
ANEXO B. Carta de presentación a los IES.	503
ANEXO C. Carta de autorización a padres y madres.	504
ANEXO D. Corpus de los libros de texto analizados.	505
ANEXO E. Casilleros tipológicos del alumnado	506.
ANEXO F. Casillero tipológico del profesorado.....	508
ANEXO G. Matriz conceptual en la construcción de los guiones de las entrevistas.....	509
ANEXO H. Guiones y tarjetas de entrevista al alumnado.	511
ANEXO I. Guión de entrevista al profesorado.	515
ANEXO J. Estimación básica de validez de contenido de entrevistas.	516
ANEXO K. Formato de las observaciones en el aula.	517

<i>ANEXO L.</i> Categorías deductivas de la noción de Democracia para el análisis de los libros de texto.....	518
<i>ANEXO M.</i> Categorías deductivas de la noción de los RMASPP para el análisis de los libros de texto.	519
<i>ANEXO N.</i> Tabla de validación de codificación de las actividades de los libros de texto....	520
<i>ANEXO O.</i> Transcripción de entrevistas.....	522
<i>ANEXO P.</i> Transcripción de grupos de discusión del alumnado.....	1088
<i>ANEXO Q.</i> Observaciones en el aula.	1172

Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Documentos y declaraciones más importantes en torno a la EpC.....	170
<i>Tabla 2.</i> Legislación educativa en el contexto español	172
<i>Tabla 3.</i> Mapa de investigación.....	191
<i>Tabla 4.</i> Principales características de los centros educativos estudiados	206
<i>Tabla 5.</i> Distribución de los grupos de discusión.....	209
<i>Tabla 6.</i> Observaciones realizadas	211
<i>Tabla 7.</i> Esquema general de las dimensiones	226
<i>Tabla 8.</i> Diseño de investigación	227
<i>Tabla 9.</i> Contextos temáticos sobre democracia en libros de textos periféricos.....	261
<i>Tabla 10.</i> Contexto temático de la Transición española.....	280
<i>Tabla 11.</i> Contextos temáticos sobre RMAS	294
<i>Tabla 12.</i> Contextos temáticos de los RMPP	325
<i>Tabla 13.</i> Contextos temáticos sobre democracia en libros de texto del núcleo periférico	338
<i>Tabla 14.</i> Contextos temáticos sobre RMAS en libros de texto del núcleo laxo	348
<i>Tabla 15.</i> Resumen de los diferentes tipos de actividades sobre las nociones.....	367
<i>Tabla 16.</i> Taxonomía de Bloom.....	370
<i>Tabla 17.</i> Distribución general de las actividades según ambas tipologías.....	372
<i>Tabla 18.</i> Descripción de los tipos de actividades de acuerdo al nivel del proceso cognitivo	373
<i>Tabla 19.</i> Las temáticas más frecuentes sobre democracia	376

<i>Tabla 20.</i> Dimensiones y dominios del espectro sociopolítico	379
<i>Tabla 21.</i> Las temáticas más frecuentes sobre RMAS	384
<i>Tabla 22.</i> Las temáticas más frecuentes sobre RMPP.....	385
<i>Tabla 23.</i> Distribución de las actividades en grupo de acuerdo a las nociones.....	389
<i>Tabla 24.</i> Contextos temáticos y sus temáticas más comunes en la enseñanza	446

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo del Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED).	146
<i>Figura 2.</i> La triple dimensión del discurso.....	197
<i>Figura 3.</i> Ciclos analíticos apoyados en Atlas.ti.....	216
<i>Figura 4.</i> Estructura para el análisis de la construcción discursiva.	229
<i>Figura 5.</i> El modelo de la representación de los universos políticos democráticos en los libros de texto.....	235
<i>Figura 6.</i> Luis Carrero Blanco y Juan Carlos I.	248
<i>Figura 7.</i> Noción predominante de la democracia: gobierno del pueblo.	254
<i>Figura 8.</i> Contextos temáticos de acuerdo a las asignaturas.	260
<i>Figura 9.</i> Democracia y Estado democrático I.....	264
<i>Figura 10.</i> Democracia y Estado democrático II.	265
<i>Figura 11.</i> Estados democráticos.	266
<i>Figura 12.</i> La idea de democracia en la organización política de Europa, España y Galicia.....	268
<i>Figura 13.</i> Las instituciones políticas europeas.	269
<i>Figura 14.</i> Esquemas de la democracia en la Grecia Antigua.	270
<i>Figura 15.</i> Democracia en Atenas.....	272
<i>Figura 16.</i> Contexto temático I. El Sexenio democrático.	273
<i>Figura 17.</i> Contexto temático II. El Sexenio democrático.....	274
<i>Figura 18.</i> Sexenio democrático e intranquilidad social.....	275
<i>Figura 19.</i> Sexenio democrático e inestabilidad.	275

<i>Figura 20.</i> Sexenio y orden público.	276
<i>Figura 21.</i> Viñeta de la reina Isabel II y Amadeo I.	276
<i>Figura 22.</i> El rey Amadeo I.	277
<i>Figura 23.</i> Viñeta sobre el Sexenio democrático.	277
<i>Figura 24.</i> Miembros de la realeza como protagonistas de la Historia.	278
<i>Figura 25.</i> La Transición democrática I.	279
<i>Figura 26.</i> La Transición democrática II.	279
<i>Figura 27.</i> El Sexenio democrático.	281
<i>Figura 28.</i> Formas de denominación del proceso de democratización.	282
<i>Figura 29.</i> Guerrillas gallegas en la dictadura I.	284
<i>Figura 30.</i> Guerrillas gallegas en la dictadura II.	284
<i>Figura 31.</i> Explicación del proceso de democratización español.	285
<i>Figura 32.</i> Explicación del proceso de democratización en Galicia.	285
<i>Figura 33.</i> Explicación del proceso de democratización.	285
<i>Figura 34.</i> Juramento de Juan Carlos I.	286
<i>Figura 35.</i> Adolfo Suárez.	287
<i>Figura 36.</i> Los relatores constitucionales.	287
<i>Figura 37.</i> Suárez como figura de la Transición.	288
<i>Figura 38.</i> El rey Juan Carlos y la Reina Sofía.	288
<i>Figura 39.</i> Categorías deductivas para el análisis de los RMASPP.	292
<i>Figura 40.</i> Contextos temáticos y asignaturas sobre los RMASPP.	293
<i>Figura 41.</i> Contexto temático. Las luchas sociopolíticas en la antigüedad.	295

<i>Figura 42. Las luchas sociopolíticas de plebeyos y patricios.</i>	<i>296</i>
<i>Figura 43. La era de las revoluciones I.</i>	<i>297</i>
<i>Figura 44. La era de las revoluciones II.</i>	<i>298</i>
<i>Figura 45. La era de las revoluciones III.</i>	<i>299</i>
<i>Figura 46. Las revoluciones liberales.</i>	<i>300</i>
<i>Figura 47. Las revoluciones liberales.</i>	<i>302</i>
<i>Figura 48. Los movimientos de descolonización I.</i>	<i>304</i>
<i>Figura 49. Los movimientos de descolonización II.</i>	<i>304</i>
<i>Figura 50. Los movimientos de descolonización III.</i>	<i>308</i>
<i>Figura 51. El movimiento obrero I.</i>	<i>311</i>
<i>Figura 52. El movimiento obrero II.</i>	<i>312</i>
<i>Figura 53. El movimiento obrero III.</i>	<i>316</i>
<i>Figura 54. El feminismo I.</i>	<i>317</i>
<i>Figura 55. El feminismo II.</i>	<i>318</i>
<i>Figura 56. El feminismo III.</i>	<i>320</i>
<i>Figura 57. El pacifismo I.</i>	<i>322</i>
<i>Figura 58. El pacifismo II.</i>	<i>323</i>
<i>Figura 59. Los contextos temáticos y asignaturas de los RMPP.</i>	<i>325</i>
<i>Figura 60. Participación en el centro educativo.</i>	<i>327</i>
<i>Figura 61. Participación en el centro educativo.</i>	<i>328</i>
<i>Figura 62. La participación en el centro educativo.</i>	<i>330</i>
<i>Figura 63. Participación política convencional I.</i>	<i>331</i>

<i>Figura 64. Participación política convencional II.</i>	333
<i>Figura 65. Participación política convencional III.</i>	335
<i>Figura 66. El voto por partidos pro-vida.</i>	338
<i>Figura 67. Apertura de la unidad.</i>	340
<i>Figura 68. Apertura de la unidad.</i>	341
<i>Figura 69. Apertura de la unidad.</i>	341
<i>Figura 70. La representación del Senado.</i>	343
<i>Figura 71. Las imágenes sobre el Sexenio democrático.</i>	345
<i>Figura 72. Adolfo Suárez como figura de la Transición.</i>	346
<i>Figura 73. Línea de tiempo sobre la Transición.</i>	347
<i>Figura 74. Martín Luther King en su discurso en Washington en 1963.</i>	349
<i>Figura 75. Martin Luther King (foto sin pie de foto).</i>	350
<i>Figura 76. Marcha por la Paz en conmemoración del 30 aniversario de la muerte de Martin Luther King.</i>	352
<i>Figura 77. Rosa Parks ocupa un asiento en un autobús.</i>	352
<i>Figura 78. Mujer sufragista en dando un mitin.</i>	354
<i>Figura 79. Representación de El cuarto Estado.</i>	356
<i>Figura 80. Cánovas del Castillo.</i>	357
<i>Figura 81. Obreros en Barcelona.</i>	358
<i>Figura 82. El barco Rainbow Warrior.</i>	359
<i>Figura 83. Hundimiento del Rainbow Warrior.</i>	360
<i>Figura 84. Oxfam Internacional como una "charity".</i>	361

<i>Figura 85.</i> Distribución porcentual de los tipos de actividades de acuerdo al contexto didáctico.....	364
<i>Figura 86.</i> Ejemplo de actividad inicial.....	365
<i>Figura 87.</i> Ejemplo de actividad final.....	366
<i>Figura 88.</i> Ejemplo de actividades de recuadro.....	366
<i>Figura 89.</i> Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en la idea de democracia de acuerdo al contexto didáctico.	368
<i>Figura 90.</i> Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en los RMAS.....	368
<i>Figura 91.</i> Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en los RMPP.....	369
<i>Figura 92.</i> Distribución porcentual de los tipos de actividades de acuerdo al contexto didáctico.....	371
<i>Figura 93.</i> La distribución de las actividades de acuerdo a las nociones de democracia.....	377
<i>Figura 94.</i> Actividades sobre el sistema electoral.....	380
<i>Figura 95.</i> Actividades sobre el sufragio.	380
<i>Figura 96.</i> Actividades sobre repertorios de acción social.	382
<i>Figura 97.</i> Actividades sobre repertorios de acción social.	382
<i>Figura 98.</i> Actividades sobre repertorios de acción social.	383
<i>Figura 99.</i> Actividades sobre los repertorios de participación política.....	386
<i>Figura 100.</i> Proporción de actividades en grupo de acuerdo a la noción.	388

<i>Figura 101.</i> Actividades en grupo.....	389
<i>Figura 102.</i> Actividades en grupo sobre democracia.....	390
<i>Figura 103.</i> Actividades en grupo sobre los repertorios y luchas de la mujer.....	390
<i>Figura 104.</i> Actividades en grupo.....	391
<i>Figura 105.</i> Actividad sobre ONGs.	391
<i>Figura 106.</i> Actividades sobre participación política.	392
<i>Figura 107.</i> Actividades sobre participación política.	392
<i>Figura 108.</i> La representación del universo democrático en los libros de texto...	394

Listado de siglas

Sigla	Significado
AC	Análisis de Contenido
ACD	Análisis Crítico del Discurso
ACER	Australian Council for Educational Research
AD	Análisis del Discurso
AMPA	Asociación de Madres y Padres del Alumnado
ANPA	Asociación de Nais e Pais do Alumnado
CCEeOU	Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria
CEFORE	Centro de Formación y Recursos
CIVED	The Civic Education Study
DDHH	Derechos Humanos
DoC	Dynamics of Contention
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECD	Estudios Críticos del Discurso
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EURYDICE	<i>Sin descripción</i>
FISS	First International Science Study
GT	Grounded Theory
ICCS	International Civic and Citizenship Study

Sigla	Significado
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IES	Instituto de Educación Secundaria
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LPS	Laboratorio di Pedagogia sperimentale
MANES	Centro de Investigación Manuales Escolares
MCC	Método Comparativo Constante
ND	Nueva Derecha
NFER	National Foundation for Educational Research
NI	Nueva Izquierda
PL	Paisaje Lingüístico
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
RD	Real Decreto
RMASPP	Repertorios Múltiples de Acción Social y Participación Política
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
QDA	Análisis Cualitativo de Datos (Qualitative Data Analysis)
WUNC	Worthiness, Unity, Numbers, and Commitment

Listado de abreviaturas

Abreviatura	Significado
ByG	Biología y Geología
CultC	Cultura Clásica
EE-C	Educación Ético-Cívica
EpC	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
H	Historia
Ing	Inglés
Lat	Latín
LcyL	Lengua castellana y Literatura
LgeL	Lingua galega e Literatura
Rel	Religión
Tec	Tecnología
GeH	Geografía e Historia

1 Antecedentes: Los estudios sobre democracia y participación política y educación

Entre los años setenta y noventa, un conjunto de estudios (Almond y Verba, 1970; Gibbins y Reimer, 1999; Oberschall, 1996; Putnam, 1995a; 1995b; 2000) demostraron un declive en la participación electoral en Europa Estados Unidos y al mismo tiempo una extensión de esa dinámica a diferentes países. Gobiernos y parlamentos, organizaciones internacionales y organizaciones independientes se mostraron entonces interesados por comprender mejor la naturaleza, las condiciones y el funcionamiento de la participación de los ciudadanos y ciudadanas. Un buen número de esos actores se interesó por discernir el vínculo entre las prácticas escolares dentro de la educación formal y el desarrollo de la ciudadanía en el contexto democrático. Dicho de otro modo, se hizo evidente la necesidad de entender el modo en que

sistemas educativos, docentes y escuelas buscan preparar a los jóvenes para que entiendan la sociedad en la que vivan, para que se dediquen a interactuar en el contexto social y político y para que participen activamente como ciudadanos adultos (Schulz, 2012, p. 47).

Como cabía esperar, muchos países destinaron recursos económicos e institucionales para crear comisiones e instituciones internacionales, con el objetivo de realizar estudios¹ o investigaciones comparativas de carácter internacional o para

¹ Eurobarómetros flash: FL002, FL0047, FL0056, FL0059; el estándar: ST0033. En el caso español véase el estudio, FT2056 de 1993 o los barómetros del CIS desde el número 1196).

solicitar informes a grupos de expertos para implementar políticas educativas. En ese contexto se deben señalar algunas investigaciones sobre educación, ciudadanía y democracia, encargadas por instituciones de carácter supranacional y que a lo largo de las últimas décadas se han convertido en unos referentes significativos para gran parte de la comunidad investigadora en España, Europa y Latinoamérica. En ese sentido, es posible establecer dos grandes bloques de iniciativas. Por un lado, los estudios amparados en las iniciativas de la UNESCO y por otro, aquellas investigaciones patrocinadas por la Comisión Europea.

Los grandes estudios de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

El primer gran bloque de investigaciones fue llevado a cabo por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)² que de acuerdo a la información extraída de su propia página web (<http://www.iea.nl/>) es “una cooperativa internacional de instituciones nacionales de investigación, agencias gubernamentales de investigación, académicos y analistas que trabajan para investigar, comprender y mejorar la educación en todo el mundo”. Pero que en otros círculos más críticos la definen como una asociación científica internacional que se encarga de realizar estudios comparativos y evaluaciones en diferentes ámbitos educativos, a la vez que establece

² *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.*

rankings para orientar las políticas (o reformas a esas políticas) educativas oficiales³. Las temáticas que aborda en sus estudios van desde la comprensión lectora, las competencias en matemáticas, el inglés y el francés como lengua extranjera hasta el ambiente educativo en el aula, la formación en ciencias, etc. Particularmente en el ámbito de la educación, democracia y ciudadanía ha realizado grandes estudios comparativos de carácter internacional que se comentarán a continuación.

Tres investigaciones de gran calado han sido realizadas por la IEA. En 1970-1971 implementó *Six Subject Survey*, conocida como *The First International Science Study* (FISS) (Walker, 1976). Si bien esta investigación pretendía abordar la situación de la enseñanza de la ciencia y de asignaturas como las matemáticas, el inglés o el francés, también incluía un apartado destinado a la educación cívica. El objetivo era investigar en niños y niñas de entre 10 y 14 años (escolarizados en el octavo grado de educación básica) de qué modo y en qué medida se estaban alcanzando, para la época, los objetivos en la Educación para la Ciudadanía (en adelante EpC).

Como respuesta a los cambios de tipo sociopolítico y económico que se estaban produciendo en el mundo a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, en 1995, comienzan los preparativos para un estudio comparativo de ámbito internacional

³ En España, además, en la etapa de Educación Primaria se aplica *el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias* (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) y el *Estudio Internacional de progreso en Comprensión Lectora* (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS).

centrado completamente en Educación Cívica. Lo que se materializará en *Civic Education Study* (CIVED), estudio en el que participaron veintiocho países y que fue desarrollado en dos fases. La primera fase, *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies* (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999), se ejecutó entre 1996 y 1997. La segunda fase, *Citizenship Education in Twenty-Eight Countries*, tuvo lugar en 1999 y su informe elaborado por Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz fue publicado en 2001.

El interés de esta investigación estriba en varias cuestiones. La primera es que reconoce la importancia de integrar, dentro del enfoque cuantitativo basado en cuestionarios y test, un enfoque cualitativo centrado en estudios de caso, apoyado por instrumentos como la entrevista. Es más, al establecer dos fases en su diseño, los directores de la investigación optaron por iniciar el proyecto con un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender el significado de la educación cívica en cada uno de los diferentes países. Pero además había un gran interés en que los resultados de esa primera fase cualitativa sirvieran como base de desarrollo de los cuestionarios y test de la fase cuantitativa. Lo que buscaban sus autores, era usar esa primera fase para establecer algunos antecedentes para la construcción e implementación de los instrumentos para recoger información de los alumnos y maestros. En términos operativos, los coordinadores nacionales de la investigación desarrollaban un estudio de caso, cuyos resultados serían enviados a los coordinadores generales. Lo realmente interesante es que se empieza a observar como significativo una integración

cuantitativa-cualitativa para la comprensión de la construcción de subjetividades políticas en la escuela dentro del marco de investigaciones de tipo comparativo.

La segunda cuestión destacable tiene que ver con los presupuestos de partida, esto es, que la población que es objeto de estudio no supera los 14 años de edad. Las implicaciones no son irrelevantes puesto que se asumen que la construcción de los universos políticos ciudadanos ya se empieza a gestar a edades muy tempranas –idea fuertemente defendida en esta tesis y que será desarrollada en capítulos posteriores– y, por tanto, no cabe esperar necesariamente hasta los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria, el bachillerato o la mayoría de edad en el alumnado para empezar a realizar investigaciones sobre cómo la escuela es un elemento a tener en cuenta en la construcción de representaciones políticas y su efecto en la identidad del alumnado.

Una tercera cuestión tiene que ver con los hallazgos en tres campos relacionados con el aprendizaje del alumnado: los conocimientos, sus destrezas de comprensión y sus actitudes hacia lo cívico y la participación política. Entre ellos son reseñables los siguientes. En primer lugar, respecto a los conocimientos, “los estudiantes en la mayoría de los países demuestran un conocimiento de los ideales y los procesos democráticos fundamentales, una habilidad moderada en la interpretación de los materiales políticos” (Torney-Purta et al., 2001, p. 176). Sin embargo, las destrezas y habilidades para comprender los fenómenos políticos son escasas y su “comprensión es a menudo superficial o distante de la vida” (Torney-Purta et al., 2001, p. 178). Los autores citan el

ejemplo en el que más o menos un tercio de los estudiantes no logran interpretar un sencillo folleto de elección.

En segundo lugar, los estudiantes valoran positivamente las prácticas democráticas en el centro educativo. Las experiencias de participación juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía: “si en las escuelas se trabaja en forma democrática y participativa, promueve que los estudiantes participen en la vida escolar” (Torney-Purta et al., 2001, p. 176). Sin embargo, el estudio aclara que gran parte del estudiantado no percibe un clima participativo en sus aulas o escuelas.

En tercer lugar, en cuanto la participación en actividades de tipo político y cívico, la mayoría del alumnado coincide en que un buen ciudadano tiene la obligación de obedecer la ley y participar mediante el voto. La mayoría de los estudiantes reportan que tienen la intención de voto cuando sean adultos. Sin embargo, la percepción de una gran parte del alumnado es que en sus centros educativos tiene poca relevancia abordar la importancia de votar. En esta cuestión, los autores descubren que cuando en los centros educativos se trabaja activamente en esta cuestión, la proporción de alumnado que estaría dispuesto a votar, se incrementa. Por tanto, los resultados nos llevan a concluir que el alumnado cuenta con algunos conocimientos sobre el funcionamiento político, pero se encuentran desprovistos de herramientas conceptuales para enfrentarse a temas políticos consuetudinarios, y además cuentan con muchas menos herramientas para llevar a cabo una lectura desde un enfoque crítico de los fenómenos sociopolíticos.

La cuarta y última cuestión, –con un gran peso en esta tesis– es que el marco conceptual sociopolítico implícito del estudio introduce en las preguntas del

cuestionario una distinción entre participación política convencional y participación política no-convencional, con lo que se convierte un antecedente a tener en cuenta para una definición más amplia y substantiva de democracia. Sus implicaciones son de gran calado pues se entiende que en el terreno político democrático –particularmente liberal-hegemónico, según Santos y Avritzer (2004)– existen prácticas comunes, normalizadas (por ejemplo las votaciones) pero al mismo tiempo existen actividades que se encuadran fuera de esa categorización.

En el informe de investigación, los autores señalan que, a excepción del voto, los estudiantes son poco proclives a pensar que la participación política convencional sea muy importante. La gran mayoría de los jóvenes sostiene que es poco probable que se unan a un partido político, que escriban una carta a un periódico acerca de una preocupación social o que se conviertan en un candidato político en el futuro. Y un hallazgo aún más interesante es que “en todos los países, los estudiantes están abiertos a las formas menos tradicionales de participación cívica y política, tales como la recogida de dinero para una organización benéfica y participar en protestas no violentas o mítines. Una pequeña minoría de los estudiantes estaría dispuesta a participar en la protesta, actividades que serían ilegales en la mayoría de los países, tales como bloquear el tráfico u ocupar edificios” (Torney-Purta et al., 2001, p. 114). En resumen, la investigación, sobre la cultura política desarrollada en el proceso de escolarización, a partir de una concepción monolítica y unidimensional de los procesos políticos democráticos, se amplía y se proyecta hacia dimensiones no-convencionales y menos ortodoxas de la política.

Una década después, Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito (2010) bajo el auspicio de la IEA, llevaron a cabo otro estudio en el cual participó el alumnado de octavo grado de Educación Secundaria (2º de ESO o el correspondiente dependiendo del sistema educativo propio) de 38 países⁴. Fue denominado como *International Civic and Citizenship Education Study*⁵ (ICCS 2009) y se desarrolló en conjunto con el *Australian Council for Educational Research* (ACER), *National Foundation for Educational Research* (NFER) y *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* (LPS). Tanto en el marco conceptual como en el marco metodológico, el ICCS 2009, es heredero directo del estudio de 1996-1997 y 1999, pues se apoya en las elaboraciones conceptuales desarrolladas en investigaciones e informes de 1976 y 2001. Al igual que su antecesora, esta investigación pretendía determinar si el alumnado de octavo grado a de educación secundaria obligatoria –en edades aproximadas de 14 años– era capaz de entender y asumir sus roles como ciudadanos.

En líneas generales este nuevo estudio es similar al de finales de los noventa, aunque con refinamientos en el ámbito conceptual y en los instrumentos de recogida de información. Los aspectos destacables serían varios. Primero, en lo referente al diseño

⁴ Este estudio contó en total con una muestra de más de 140.000 estudiantes, 62.000 profesores de más de 5.300 centros educativos de carácter público, privado y concertado. Concretamente en España fueron seleccionados cuatro mil quinientos niños y niñas de segundo curso de educación secundaria y dos mil doscientos cincuenta profesores y profesoras con asignaturas en dicho nivel y curso académico.

⁵ *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*.

conceptual y metodológico se introduce una matriz que en el estudio anterior estaba apenas esbozada, pero que ahora se conceptualiza con mayor profundidad y al mismo tiempo se concreta en indicadores operativos concretos. Debido a su claridad y riqueza operativa tanto para la construcción de las entrevistas y los diarios de observación, se ha decidido adoptar en esta tesis, de modo general, dicha matriz (véase el apartado de la estrategia metodológica y el guión de entrevistas y grupos de discusión). Su composición se puede describir someramente del siguiente modo. Hay tres dimensiones claves: las *creencias de los estudiantes*, sus *comportamientos* y sus *actitudes* frente a la educación cívica. De otro lado, hay tres ejes temáticos del estudio: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas. Esta estructura conceptual se traduce claramente en los instrumentos de recogida de información en esta tesis, aunque se ha modificado ligeramente en términos operativos; por ejemplo, se hace una distinción entre formas convencionales y no-convencionales de participación; aunque en la matriz se mezclen, en esta tesis se opta por hacer una separación entre participación cívica y la noción de identidad cívica debido a que la segunda puede ser o no un efecto subjetivo de la primera.

Segundo, debido a la diversidad de países participantes en el estudio se incluyeron instrumentos de recogida de información regional: ítems cognitivos o de cuestionario abordando contenido cívico y ciudadano relevante dentro de una región específica (Asia, América Latina, Oceanía, etc.) Esta precisión es de gran importancia ya que se reconoce que las prácticas políticas responden a contextos particulares con dinámicas y procesos históricos muy concretos. Con todo, no se ven claramente los

presupuestos subyacentes en la distinción de las regiones, a lo sumo se observa un criterio de distinción de tipo geográfico. Sin pretender insistir en algo inviable como lo de construir un instrumento para cada uno de los países, sí resultaría interesante perfilar los criterios de distinción en los instrumentos regionales. Sería conveniente entender por qué desde el diseño se parte del presupuesto de que un cuestionario es aplicable en Colombia y al mismo tiempo en Chile o República Dominicana, cuando tienen recorridos sociopolíticos distintos entre ellos. Chile experimentó una dictadura entre 1973 y 1990 y Colombia tiene el grupo guerrillero más antiguo del continente americano, por no decir de Puerto Rico como país *libre asociado* de otro.

Tercero, en el ICCS 2009 (Schulz et al., 2010) se valoró la importancia de indagar las percepciones de gran parte de los actores de la comunidad educativa. De ahí que construyeran un *cuestionario del docente* en el que se indagan sus percepciones, opiniones y prácticas relacionadas con la educación cívica y ciudadana en el centro educativo y un *cuestionario de la institución educativa* en el que los directores contestan a preguntas que indagan las políticas escolares, las prácticas vinculadas a la educación política y a la formación ciudadana. También se contempló distribuir un cuestionario para padres y madres con el fin de comprender sus opiniones sobre su papel en la comunidad escolar, entre otras cuestiones.

En el año en curso la IEA tiene programado presentar los resultados del ICCS 2016. A lo largo del 2016 se llevó a cabo el refinamiento de la prueba y su aplicación en los sistemas educativos del hemisferio sur. La IEA tenía programado que entre febrero y abril de 2016 se realizara la prueba en los sistemas educativos del hemisferio norte y la

elaboración del informe final tendría lugar entre enero y noviembre de 2017. Habrá que esperar hasta esta fecha para determinar los avances en el diseño de la investigación, la construcción y empleo de los instrumentos de recogida y, finalmente, análisis de la información.

1.1 Los grandes estudios de EURYDICE

Un segundo gran bloque de estudios de ámbito internacional que conviene recoger en esta revisión, es el de aquellos que fueron implementados por las propias instituciones de la Comunidad Europea. Este es el caso de los estudios realizados por Eurydice para *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*⁶ (EACEA) de la Comisión Europea. En particular hay dos estudios centrados en el binomio educación y política que han tenido un gran impacto en la comunidad investigadora europea⁷ y que a su vez se han apoyado en la propuesta de investigación y los resultados de los estudios de IEA (1996-1997 y 1999).

Los dos estudios de Eurydice (2005, 2012) resultan de gran interés para aquellas investigaciones que pretenden establecer un balance sobre cómo los sistemas educativos

⁶ *Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.*

⁷ Véanse por ejemplo en el caso español, el número extraordinario de 2003, de la *Revista de Educación*; el *Informe sobre las Ocho Comunidades* de Hegoa en 2011; los dos volúmenes organizados por De Alba, Fernández y Santisteban en 2012 que compilan un extenso número de artículos sobre la participación ciudadana.

forman a niños y niñas en la ciudadanía a lo largo de la Comunidad Europea por dos razones. En primer lugar, porque son dos estudios comparativos que abarcan los sistemas educativos de prácticamente la totalidad de países europeos. En segundo lugar, el diseño similar y coherente entre ambas investigaciones permite establecer comparaciones y delinear una línea evolutiva de las condiciones y características de la educación política y más concretamente de la Educación para la Ciudadanía en Europa.

El primer estudio, realizado en el 2005 y solicitado por la Presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea, lleva por título *La educación para la ciudadanía en el contexto europeo*. En ese estudio participaron niños y niñas de Educación Primaria y Educación Secundaria⁸ de treinta países. Los objetivos centrales eran, por un lado, detectar el modo en que se enseña –“imparte” (Eurydice, 2005, p. 9)– la educación para la ciudadanía en los centros educativos y, por otro, establecer la “contribución de la educación a la cohesión social a través de actividades dirigidas a promover la ciudadanía activa” (Eurydice, 2005, p. 9).

Los aspectos destacables son los que siguen. En primer lugar, se ahonda teóricamente en las nociones sociopolíticas que deben ser integradas en el espíritu de los contenidos educativos, por lo que se emplean nociones como *ciudadanía responsable* y *participación activa*. Esta nueva introducción proporciona una mayor riqueza y una mayor exigencia sobre el modelo normativo de ciudadano y de ciudadana. Frente a la

⁸ Colegios públicos y privados-subvencionados.

1. Antecedentes: Los estudios sobre política y democracia en educación

ciudadanía como vínculo jurídico-político, se abraza ahora una ciudadanía responsable en términos de tomar parte en la sociedad y, frente a la participación abstracta y pasiva, se opta por una participación activa. Se entiende con esto que la noción de ciudadanía demanda ahora un vínculo más estrecho entre ciudadano y Estado y además abre nuevos espacios e intensidades en ese vínculo.

En segundo lugar, se complejiza la mirada a la práctica educativa introduciendo el nuevo campo de la cultura política. Al incluir la interacción entre política y cultura, se hace hincapié en las bases sociales y psicológicas en la orientación de los individuos hacia el mundo político. Es decir, los investigadores parten del supuesto de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales y políticos, se ponen en marcha dinámicas en las dimensiones subjetivas y colectivas como la socialización concretamente política. Se entiende, por tanto, que los fenómenos políticos no son naturales, no son unívocos y no están dados en sí mismos para los individuos. Al contrario, aprehender los fenómenos políticos está mediado por una aproximación e interacción en la cual se construyen creencias, opiniones, valoraciones e ideologías.

Siete años después, Eurydice llevó a cabo el estudio *La educación para la ciudadanía en Europa*, con el objetivo de hacer un balance de las políticas y las medidas relativas a la Educación para la Ciudadanía desde el estudio de 2005. En esta ocasión participan treinta y un países. La población de estudio son niños y niñas escolarizados en los mismos niveles educativos del primer estudio.

Este estudio debe considerarse como un avance significativo frente al del 2005. El modo en que introdujo algunos instrumentos de recogida de información, permite

profundizar en varios aspectos que en el primer estudio fueron contemplados pero de manera más sucinta. De un lado, se efectúa un estudio comparativo de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* (EpC) desde el ámbito del currículum y las directrices de la administración educativa: indaga la propia definición oficial de la noción de educación para la ciudadanía y como se operativiza en la legislación educativa, el tipo de enfoque de la asignatura, es decir, si la asignatura es independiente, es transversal o hace parte de otra asignatura; la forma en la que se evalúa, etc. De otra parte, se incluyó un cuestionario que buscaba indagar las percepciones de padres sobre el modo en que participan en la toma de decisiones en el centro: se estudia cómo se promueve el comportamiento cívico activo y responsable a partir de la cultura de los centros al abrir espacios para la comunidad educativa. Por último, se recoge información sobre el nivel de formación y la oferta de recursos a directores y profesores en los centros para mejorar la implementación y desarrollo de la asignatura de EpC.

La participación de la comunidad educativa es una cuestión realmente significativa. El estudio de Eurydice pretende indagar el panorama en torno a la vinculación de los padres y madres de familia en los gobiernos escolares. Lo que aquí resulta sugerente es la ampliación en el modo de enfocar el aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas del alumnado, porque al introducir la participación de la familia en la toma de decisiones del centro educativo, se está resaltando que las experiencias de participación son más significativas si se involucran diferentes espacios interpersonales de cada niño o niña. Ahora, además, se considera importante la

percepción y las prácticas de participación de los padres y las madres en el centro educativo.

Este estudio también pone su mirada más allá de las actividades educativas ordinarias y complementarias y su papel en la educación para la ciudadanía. Reconoce que las competencias ciudadanas se desarrollan dentro y fuera del aula, dentro y fuera de los horarios escolares (lógica que es conveniente tener en cuenta al indagar en las entrevistas a profesorado, alumnado y padres y madres). En este marco, también identifican lo que en su informe denominan *tres modelos para promover y apoyar la participación del alumnado* en actividades extraescolares y que contribuyen al desarrollo de las competencias ciudadanas. Primero, recomendaciones en los currículos u otros documentos oficiales de carácter nacional sobre la creación de vínculos con la comunidad o sobre la oferta de experiencias fuera de la escuela. Segundo, se puede apoyar a la participación del alumnado mediante estructuras políticas que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de elegir a sus representantes y/o someter a debate aquellas cuestiones relacionadas con las dinámicas del centro escolar que afectan al propio alumnado y a la comunidad educativa. Tercero, la participación se puede fomentar a través de programas y proyectos nacionales enfocados a la comunidad, a experimentar o averiguar en qué consiste la participación democrática en la sociedad o en temas de actualidad, como la protección del medio ambiente o la cooperación entre las generaciones y las naciones.

Un último aporte de este estudio tiene que ver con la inclusión de la reflexión sobre la evaluación en EpC. Aunque se recogen las prácticas más comunes en el

contexto europeo sobre la evaluación en esta asignatura, nos previenen del error al intentar evaluar con test o cuestionarios los aprendizajes sobre ciudadanía. En este estudio se reconoce que los cuestionarios son válidos para indagar los conceptos pero no para indagar o identificar las prácticas cívicas o políticas del alumnado. Con todo, en el tiempo de desarrollo de esa investigación, diferentes países estaban promoviendo y llevando a cabo investigaciones sobre los modos de evaluar los aprendizajes y las prácticas cívicas y políticas desde un enfoque cualitativo y términos diacrónicos con el objetivo de entender su variación a lo largo del tiempo.

1.2 España en los estudios internacionales sobre Educación para la Ciudadanía

De los seis estudios comparativos de tipo internacional realizados, España ha participado solo en la mitad. Participó en los dos estudios realizados por Eurydice (2005, 2012) y en el estudio *ICCS 2009* (Schulz et al., 2010). En comparación con otros países de Europa como Austria, Francia, Hungría, Luxemburgo, Portugal, Rumanía y Rusia, España ocupa un lugar intermedio (3º) en el número de participaciones en estudios internacionales centrados en el análisis de la cuestión de la EpC (Ciudadanía Responsable o Ciudadanía Activa). Se ubica muy por encima de países como Escocia, Gales o Islandia⁹. Pero al mismo tiempo, su participación no se acerca a países como Finlandia, Italia o los Países Bajos que han participado en cada uno de los estudios

⁹ Estos países han participado únicamente en alguno de los estudios. Escocia, Gales, Islandia participaron en Eurydice 2012.

propuestos tanto por la Comisión Europea como por la IEA. La importancia de que los diferentes países, y más concretamente España, participen en estos estudios estriba en que los resultados que ofrecen, permite construir una composición de lugar sobre el estado de la educación ciudadana y a su vez favorece la supervisión tanto de los esfuerzos y recursos institucionales invertidos como de los resultados en el campo educativo, a la vez que se identifican los obstáculos y las fortalezas en la construcción desde la educación de ciudadanos y ciudadanas más activos y críticos.

1.2.1 El aprendizaje ciudadano del estudiantado español en los estudios internacionales.

Conviene ahora recoger los resultados más relevantes de los estudios en los que ha participado España: *ICCS 2009* (Schulz et al., 2010) y *Eurydice* (2005, 2012). Respecto de los estudios realizados por la IEA, España sólo participó en el *ICCS 2009*¹⁰ (Schulz et al., 2010), lo que, si por un lado no permite hacer un seguimiento de la evolución, por lo menos ofrece una idea general del panorama sobre los conocimientos, valoraciones, actitudes comportamientos de una muestra representativa del estudiantado en el ámbito de la ciudadanía, todo ello en un momento en el que la democracia

¹⁰ En 2009 transcurría el segundo mandato de gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, bajo el cual introdujo la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos a la legislación educativa en el 2006.

española¹¹ contaba con una trayectoria de treinta años y con casi veinticinco años como país integrante de la Unión Europea.

Como se señaló muy esquemáticamente, al inicio de este apartado, el estudio ICCS 2009 tiene como objetivo “investigar, en una serie de países, en qué medida los jóvenes están preparados, y por tanto dispuestos, a asumir su papel como ciudadanos” (Schulz et al., 2010 p. 17). Este objetivo general se descompuso, a su vez, en dos procedimientos más operativos que consistían en evaluar, por un lado, el conocimiento del alumnado a través de una prueba de conocimientos y comprensión de conceptos sobre civismo y ciudadanía y, por otro lado, recoger información sobre las percepciones, actitudes, comportamientos y disposiciones del alumnado ante la educación cívica y ciudadana.

Con ese objetivo en mente, estructuraron el estudio mediante una matriz que interrelaciona los conocimientos, los procesos de razonamiento, las actitudes y valores y el comportamiento del estudiantado respecto de cuatro grandes *bloques de contenido*: sociedad y sistemas cívicos; principios cívicos; la participación cívica (actual y futura); y, finalmente, identidades cívicas.

Los resultados recolectados aportan una gran cantidad de información tanto de España como de los otros 37 países participantes en el estudio entre los cuales se

¹¹ Muchos no dudan en poner en cuestión la idea de España como una democracia plena porque se considera fruto de una transición –de una dictadura hacia un sistema democrático– inmodélica (véase por ejemplo Navarro, 2009; 2015).

incluyen países como Chile, China, México, Rusia y Tailandia. Pero cabe centrar la atención sobre algunos resultados, en particular, sobre aquellos que documentan las percepciones y valoraciones del estudiantado sobre diferentes aspectos del ámbito social y ciudadano.

De acuerdo con la estructura del estudio, los resultados se pueden enfocar en torno a los cuatro bloques de contenido. El primer bloque indica la forma en que el estudiantado percibe y valora la sociedad y los sistemas cívicos (que en el estudio se concretan en el indicador sobre la importancia que el estudiantado le concede a las formas de actuar propias de una ciudadanía convencional¹², a la ciudadanía no convencional¹³ y al grado de confianza en las instituciones sociales y políticas¹⁴. El estudiantado español encuestado, en comparación con otros países, considera de importancia menor realizar actividades propias de una ciudadanía convencional (votar en las elecciones o afiliarse a un partido político) que la media del conjunto de países

¹² La ciudadanía convencional hace referencia a las actividades relacionadas con votar en las elecciones; ser parte de un partido político; seguir los asuntos políticos por la prensa, la radio, la televisión o Internet; tomar parte en discusiones políticas; mostrar respecto por los representantes del gobierno; o, aprender la historia del propio país.

¹³ La ciudadanía no-convencional hace referencia a la importancia en actividades como las protestas pacíficas en contra de leyes que consideran injustas, actividades en beneficio del barrio o el municipio, promoción de los derechos humanos o protección del medio ambiente.

¹⁴ La confianza en instituciones se refiere a la confianza en el gobierno de España, el ayuntamiento del pueblo o ciudad, los tribunales de justicia, la policía, los partidos políticos y las Cortes.

estudiados. Pero por otro lado, se encuentran por encima de la media en cuanto a la importancia que le otorgan a las formas de actuar no-convencionales (acciones semejantes a algunas formas de acción propias de los movimientos sociales). Sus puntajes están por encima de los puntajes obtenidos en países como Inglaterra, Nueva Zelanda, Austria o Dinamarca. Y además, al ser preguntados por la confianza en sus instituciones se encuentran en la media, entre lo cual, el mayor grado de confianza es otorgado a los centros educativos y, por el contrario, el menor grado es concedido a los partidos políticos.

El segundo bloque de contenido hace referencia a los principios cívicos. Está integrado por los valores y actitudes hacia la igualdad de género, el derecho a expresar opiniones libremente, los derechos de los inmigrantes y, finalmente, los valores y actitudes hacia la democracia la cual tiene, en principio, especial importancia. A este respecto los resultados apuntan a que la valoración positiva del estudiantado hacia la democracia puntúa muy por encima de la media, al punto de que el nivel de apoyo solo es superado por el estudiantado de Chile y de Paraguay lo que supone que el estudiantado apoya los valores democráticos.

El tercer bloque, referente a los compromisos y participación del alumnado (legislación y participación efectiva). El informe de Eurydice (2012) recoge los resultados del *ICCS 2009* (Schulz et al., 2010): incluye dentro de sus temas de investigación la presencia de normativa educativa orientada a promover una cultura de participación del alumnado en la sociedad y los centros educativos. En ese sentido los resultados desvelan que tanto el currículum como las normativas de un tercio de países

Europeos “hacen referencia explícita al fomento de una ética o cultura escolar” (Eurydice, 2012, p. 61). En cuanto a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en España, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación contemplan la promoción de la participación del alumnado en la vida escolar como un factor de eficacia de la educación para la ciudadanía, por ejemplo, en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la educación secundaria obligatoria (Eurydice, 2012, p. 62).

En cuanto a la participación efectiva del alumnado, el estudio apunta que un tercio de los países europeos han creado estructuras políticas denominadas de diferentes maneras pero que aluden a “consejos, juntas o parlamentos” (Eurydice, 2012, p. 65). España contaba en el año de realización del estudio con actividades como el Premio Nacional Vicente Ferrer de Educación para el Desarrollo o el programa denominado Modelo de Parlamento Europeo, que fomentaba el conocimiento del modo en que opera el “el protocolo parlamentario” en chicos y chicas de 16 y 17 años. El objetivo era “desarrollar habilidades y actitudes esenciales para una educación integral, como el trabajo en equipo, el respeto por las ideas de los demás y la negociación como vía para lograr acuerdos” (Eurydice, 2012, p. 69).

Un último tema pero de profunda relevancia curricular tiene que ver con la forma de evaluación de los conocimientos y competencias cívicas y ciudadanas. En la gran mayoría de países europeos el profesorado no cuenta con recomendaciones o lineamientos que sirvieran como base para el desarrollo de un proceso de evaluación y seguimiento de los aprendizajes sobre ciudadanía en el alumnado, salvo en cinco países

(España, Letonia, Rumanía, Eslovenia y Suecia) donde si existe ciertas líneas de evaluación prescriptas. En España “el currículo incluye criterios específicos de evaluación para cada asignatura que deben utilizar todos los profesores” (Eurydice 2012, p. 76). Pero, por otro lado, en otros países el profesorado emplea para evaluar “las directrices generales para la evaluación del alumnado que se dan para todas las asignaturas” (Eurydice, 2012, p. 75).

1.2.2 El aprendizaje ciudadano del estudiantado español en los estudios de Comisión Europea (Red Eurydice)

A diferencia de los estudios realizados por la IEA, que se centran en la evaluación de los conocimientos y las percepciones del estudiantado sobre diferentes esferas de lo político, Eurydice pone el foco en las políticas educativas, el modo en que éstas se articulan con las prácticas escolares.

Un primer aspecto que conviene resaltar es el conjunto de formas de enfocar la asignatura de EpC en Europa, dentro del currículum educativo. En 2012, 20 países participantes en el estudio tenían incorporada la EpC como asignatura obligatoria diferenciada. Entre ellos España, Países Bajos y Finlandia la habían incorporado recientemente. Y al contrario, Noruega, la asignatura de *Trabajo del consejo de estudiantes* introducida en 2007 (que incluía ciertos contenidos vinculados con la educación cívica y ciudadana) se encontraba en proceso de eliminación del currículum educativo.

Concretamente en España, se ha experimentado un cambio de enfoque entre el 2005 y 2012. De acuerdo con el estudio, los contenidos referentes a la educación cívica se encontraban diluidos transversalmente. Pero el cambio de enfoque se produce con la introducción de la *Normativa de 2006 de Enseñanzas Mínimas Nacionales* que establecen las características de la competencia social y ciudadana, la introducción de EpC como una asignatura independiente, una legislación educativa propia y con horas lectivas determinadas. En cuanto a esto último, en España, al igual que en Estonia y en Grecia “el número de horas lectivas que se dedican a esta materia en educación secundaria es significativamente superior a la etapa de primaria” (Eurydice 2012, p. 13).

Un segundo aspecto relevante, es el referente a los temas que se abordan en la asignatura. En Europa los temas más frecuentes son aquellos vinculados con “el sistema sociopolítico del país, los DDHH y los valores democráticos, equidad y justicia” y otros como diversidad cultural, tolerancia y discriminación, desarrollo sostenible, identidad y sentido de pertenencia nacional, identidad y sentido de pertenencia europeo. Señala el estudio, que en España se aborda la gran mayoría de contenidos en primaria y secundaria, pero queda excluida la contextualización de la dimensión europea como los temas de identidad y sentido de pertenencia europeo.

1.2.3 Críticas a los estudios

Los anteriores estudios internacionales representan un gran avance en la investigación sobre cómo la escuela interviene en la formación de los universos políticos en el alumnado. Pero se identifican ciertos vacíos y enfoques en estas

investigaciones que consuman irreversiblemente errores, distorsiones y silencios que obligan a las investigaciones venideras se encarguen de cubrirlos. El primer aspecto es que esos estudios, aún cuando abordan (superficialmente) los contenidos educativos, están definitivamente centrados en los contenidos dentro del currículum oficial y no abordan los contenidos y las prácticas subyacentes y cotidianas (el currículum oculto). Simplemente asumen que los contenidos se adecúan a una visión objetiva, neutral y transparente de la realidad cuando, al contrario, una ingente producción científica mundial ha demostrado que el acto educativo es un acto eminentemente político e ideológico.

El segundo aspecto, de naturaleza metodológica, está relacionado con la endeble explicitación del proceso interpretativo. Dentro de las fases de toda investigación, la interpretación de los datos obtenidos en el proceso de recogida de información, es una de las fases esenciales. Tanto así que múltiples autores no dudan en señalar que una investigación es cualitativa realmente cuando se ponen en juego los procesos interpretativos. De ahí que se considere significativa y un ejercicio de honestidad una explicitación de las reglas, presupuestos y procedimientos que intervienen en la consideración del conjunto de datos.

1.3 Artículos, congresos, informes y tesis doctorales

Ya a finales de los noventa, pero principalmente desde inicios del año dos mil se detecta en la producción científica un interés creciente por la reflexión sobre la educación política del alumnado. Las reflexiones van dirigidas a diferentes ámbitos de

lo político. Algunas llevan a cabo consideraciones de tipo teórico sobre lo que se debería enseñar sobre democracia y lo que es la ciudadanía. Véase por ejemplo el artículo de Concepción Naval (2003), *Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual*, en el que se propone reseñar los procesos que dan origen y los *temas clave* de la educación para la ciudadanía en la época. Posteriormente, los objetivos de investigación y las metodologías se han ido diversificando como fruto de la influencia y contacto con otras disciplinas o enfoques disciplinares.

Para comprender algunas dinámicas sobre cómo el proceso de escolarización construye los universos políticos del alumnado, se dispone actualmente de una amplia variedad de artículos, informes, tesis doctorales, etc. Dentro de esa multiplicidad de investigaciones se logran identificar varias temáticas y enfoques que constituyen el espectro general (de ningún modo exhaustivo) de los resultados sobre el campo que nos interesa. Sin embargo, por motivos de diseño de investigación es necesario centrarse en dos aspectos que responden a los dos ejes temáticos nucleares de esta tesis. Por un lado, se reúnen las investigaciones que abordan los *libros de texto como prácticas discursivas sobre la esfera de lo político*. Por otro lado, se recogen los estudios sobre las *representaciones del alumnado sobre la esfera política* (democracia, ciudadanía, participación política etc.).

También se recogen aquí investigaciones que no se vinculan troncalmente con los dos ejes centrales citados, pero que aportan elementos enriquecedores en aspectos contextuales en la aproximación conceptual y metodológica de esta tesis. Un primer

campo hace referencia a las *representaciones del profesorado sobre la finalidad, metodología y contenidos* de la educación política materializada en la EpC. Su importancia estriba en señalar la importancia de indagar sistemáticamente las percepciones del profesorado (de las diferentes asignaturas que constituyen la oferta educativa) sobre la educación política. Otro campo complementario que se recoge aquí es la lectura del *papel social, político e ideológico de la EpC* en España. La gran contribución de estas investigaciones es que recalca la importancia de incluir una reflexión sobre un nivel macro de la práctica escolar. Se trata pues de identificar los procesos de tipo político (manifiestos y sobretodo latentes) que intervienen de múltiples formas en el aula. En resumen, se trata considerar el vínculo entre los contenidos en la EpC y la lucha entre partidos políticos por encaminarlos ideológicamente.

1.3.1 El análisis de libros de texto

La mayoría de los estudios (Arteaga, 2009; Bausela, 2011; De Alba Fernández, García Pérez y Santisteban Fernández, 2012a, 2012b; González García, 2012) sostienen que una gran proporción del profesorado emplea los libros de texto en la educación política y particularmente en contenidos políticos en el marco de la Educación para la Ciudadanía. Al igual que en el resto de asignaturas las Ciencias Sociales o la Lengua Castellana, el profesorado recurre al libro de texto como dispositivo curricular por excelencia. Una de las razones que se esgrimen es la novedad de la asignatura. En otros casos se explica por la falta de un proceso de unificación de criterios curriculares (contenidos, actividades y evaluación). Por tanto el libro de texto se convierte en la guía

para avanzar en un camino, percibido por el profesorado como indeterminado. En gran parte causado por los fallos en la implementación de la política educativa, los libros de texto se convierten, *tout court*, en los documentos que simbolizan los diferentes niveles de concreción curricular. Hay otras investigaciones (realmente muy pocas) que insisten en señalar lo contrario. Es el caso de artículos como el de González Valencia (2009, p. 73), quien comenta: “llama la atención la poca utilización de los textos escolares, lo cual fue reafirmado en las entrevistas”. El autor encontró varias razones:

el libro es usado como referente pero no como guía; el libro es un lugar para ubicar fuentes; los libros no se encuentran bien diseñados, son muy densos o muy infantiles; o el libro sirvió como referente el primer año de implementación pero no se emplea en el segundo; los docentes consideran que la EpC no debe estar condicionada por el libro, sino estar abierta a lo que plantea el contexto global, nacional y local (González, Valencia, 2009, pp. 73-74).

La mayoría de las investigaciones concluyen que en libros de texto de diferentes niveles y editoriales, hay presente una heterogeneidad de modelos de las nociones políticas de democracia, participación política y ciudadanía. La discusión de fondo en la presentación de los contenidos no tiene solo que ver con los marcos teóricos por cada editorial sino con las posturas ideológicas profundas. Como ejemplo se puede tomar la conclusión a la que llega García Pérez (2009, p. 8) cuando analiza cómo se presenta la ciudadanía en los libros de texto:

no hay un planteamiento claro del modelo de ciudadanía que se persigue, si bien pueden apreciarse dos constantes: se presentan los derechos ciudadanos como algo dado u otorgado, más que como algo conquistado (subyaciendo una idea de ciudadano como cliente o consumidor, más que como ciudadano activo); y se trasluce una visión occidentalista y androcéntrica de los derechos humanos y del sistema de democracia política.

Otro ejemplo en la misma línea, pero como resultado del análisis de la representación de democracia y ciudadanía en libros de texto de primaria, se encuentra en el siguiente razonamiento de Arteaga (2009, p. 308): “los libros de texto comunican parte de la *cosmovisión* considerada válida socialmente respecto al comportamiento ciudadano dentro del contexto democrático”. En nuestra opinión, la implicación que tiene es que la ciudadanía se entiende como una adecuación de los valores, actitudes y acciones ciudadanas al modelo político establecido. Una postura activa (que vaya más allá de acciones solidarias y de voluntariado) y crítica no se contempla dentro del modelo de ciudadanía hallado en los libros de texto.

Continuando con el ejemplo, el contexto democrático es desarrollado “como sistema político, de manera que exalta algunas de sus instituciones, como el sufragio universal, directo y secreto, la rendición de cuentas por parte de funcionarios públicos”. De modo genérico los contenidos se centran sobre todo en el funcionamiento de las instituciones democráticas y la ética ciudadana predominantemente liberal. En ninguno

de estos grupos aparece la participación de un modo destacado, y, cuando se trabaja, se hace con el mismo enfoque que se da en la legislación educativa.

Y dando un paso más allá, de modo general las investigaciones revelan que una dimensión profundamente central de la democracia como es el vínculo entre ciudadanos y esfera política encarnada en el Estado es representado como una relación desequilibrada. En palabras de Arteaga (2009, p. 313), se caracteriza “por la pasividad del ciudadano común frente a la acción e iniciativa del liderazgo político”. A la representación del espacio democrático habitado por ciudadanos pasivos y élites proactivas y poderosas, se añade cierta separación o aislamiento frente a la centralidad de la escena política y al mismo tiempo de las acciones que tienen trascendencia social y política.

Lo interesante de estos hallazgos es que se focalizan los efectos ideológicos en la construcción de la cultura política del alumnado y reportan la adopción de marcos interpretativos determinados en la presentación de contenidos; aunque el currículum oficial y prescrito hagan referencia a la democracia, la participación política o al modelo de ciudadanía de modo genérico, es decir, como nociones con significados normalizados y convenidos socialmente, lo cierto es que en el fondo de los contenidos hay ciertas premisas que informan ideológicamente lo que aprende el alumnado, aún cuando se intenten hacer pasar por convenciones establecidas.

Ahora bien, si por un lado las investigaciones advierten de la parcialidad de la información en los libros de texto, la forma de ponerlos en marcha en la práctica educativa no es menos. Los resultados advierten que en gran parte de los casos los

asuntos políticos (democracia, participación política, ciudadanía), independientemente de la heterogeneidad de formas o estrategias de enseñanza adoptadas por el profesorado, son circunscritos al nivel conceptual (nivel ciertamente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no exclusivo) y al mismo tiempo, desprovistos del carácter vivencial, valorativo o actitudinal. Empleando las palabras de García Pérez (2009, p. 8),

el tratamiento de contenidos de tipo actitudinal y relacionados con valores suele hacerse siguiendo las mismas pautas que se utilizan para trabajar los contenidos conceptuales, pese a que sus características requerirían otras estrategias didácticas que –como venimos diciendo– lleven al alumno a plantearse problemas reales y a involucrarse en su solución.

Vale la pena recordar que esta misma preocupación se encuentra en las investigaciones comparativas de la IEA y Eurydice. Inclusive indagan cómo el profesorado realiza la evaluación de estos aprendizajes. Algunos de los hallazgos remiten a experiencias que propugnan evaluar aspectos de la educación política a partir de la participación en acciones en la comunidad en la que vive cada chico o chica. En todo caso, se observa un creciente interés en la comunidad investigadora por indagar formas más adecuadas de evaluación que trasciendan los contenidos conceptuales y que favorezcan los contenidos actitudinales junto con las propias prácticas del alumnado.

1.3.2 Las representaciones del alumnado sobre la política, la democracia y la ciudadanía

Los estudios de las representaciones del alumnado sobre lo político se evidencian como materia de referencia obligada en esta revisión. Diversos autores y autoras (Martínez, Silva, Morandé y Canales, 2010; Santisteban Fernández, 2009) coinciden en que el alumnado vincula su noción de ciudadanía con el sentimiento de pertenencia a un lugar, a un territorio, a un grupo, a un tipo de sociedad y en menor medida a la ostentación de un estatus jurídico y político. Pero también vinculan la ciudadanía con el hecho de opinar, disentir, tomar decisiones y participar en el logro de metas comunes, generando cambios a través de la participación. Como sostienen Martínez et al. (2010) “los jóvenes adscriben una ciudadanía activa que valora la responsabilidad de informarse, la deliberación de los ciudadanos y la participación en la toma de decisiones, con voz en asuntos políticos y poder de influencia a diferentes niveles del agregado social” (p. 3).

1.3.3 Las percepciones del profesorado

Otro orden de investigaciones de especial pertinencia es el de las percepciones del profesorado porque se trata de investigaciones que buscan determinar lo que piensan sobre diferentes campos de la educación política. Dos campos son de gran importancia. De un lado, las percepciones sobre la finalidad de EpC. De otro lado, las percepciones sobre las metodologías idóneas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a la mayoría de investigaciones consultadas, existe un gran consenso dentro del profesorado sobre los

dos grandes objetivos de la Educación para la ciudadanía. En primer lugar, sobresale la intención de promover en el alumnado el ejercicio de una Ciudadanía activa y responsable. En segundo –y acuciadamente en contextos socioculturales muy particulares–, se entiende que una de las finalidades de la Educación para la Ciudadanía es la de orientar la educación hacia la convivencia y la diversidad desarrollando destrezas para que el alumnado se integre de manera adecuada en el ámbito social y cultural. En tercer lugar, aunque en un porcentaje menor pero no menos importante, el profesorado busca desarrollar en el alumnado un *espíritu crítico* sobre la realidad social.

En lo referente a las estrategias de enseñanza, diferentes estudios (Barroso y Collado, 2012; González Valencia, 2009; Santisteban Fernández, 2009) han logrado determinar que el profesorado valora y pone en práctica por lo menos seis estrategias en la asignatura de EpC:

- elaboración de proyectos,
- estudios de caso,
- resolución de conflictos,
- lecturas de noticias de actualidad,
- dilemas morales y
- debates.

1.3.4 Las metodologías de investigación

Son heterogéneas las metodologías más empleadas en la investigación sobre democracia, participación política y ciudadanía en los libros de texto. La gran mayoría

de estudios carece de una explicitación clara del diseño metodológico, circunscribiendo este apartado a una mera enunciación de los instrumentos de recogida de información o de estrategia de análisis de los datos. Y en correspondencia con esto, así mismo, el enfoque que sustenta esos diseños reduce el objetivo de investigación a identificar la representación de determinadas nociones o conceptos en los libros de texto sin asegurarse de realizar una triangulación con diferentes actores como profesorado, alumnado y editoriales.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información de los libros de texto la herramienta más empleada es la construcción a partir del propio aparato conceptual de una plantilla o parrilla. La segunda opción consiste en la adaptación y uso de herramientas del mismo tipo pero que han sido construidas por otros autores cuyo objetivo es la estandarización del análisis en las investigaciones (véanse por ejemplo las propuestas del *Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES)*). Esta opción es empleada mayoritariamente en estudios cuyos objetivos son la comparación entre libros de texto por editoriales, por ediciones, por asignaturas, por niveles educativos o el tratamiento de un contenido específico.

En aquellos análisis de libros de texto que sí contemplan la triangulación con los agentes de la comunidad educativa, se echa mano principalmente a la entrevista en profundidad y a los cuestionarios tanto al profesorado como al alumnado. Son realmente infrecuentes las entrevistas a padres y madres, a los autores de los libros o a representantes de las editoriales. Así mismo las entrevistas a las autoridades educativas

local, regional o nacional no están contempladas en prácticamente la totalidad de las investigaciones.

En cuanto al análisis de los datos, la mayoría de la comunidad investigadora recurre al Análisis de Contenido (AC). Predominan dos variantes: un análisis de contenido más cuantitativo apoyado en la cuantificación de conceptos y su posterior tratamiento con programas de análisis estadísticos; un análisis más cualitativo en el que se pretenden identificar ciertas regularidades en los conceptos. La segunda opción analítica es el *Análisis del Discurso* (AD) y su variante crítica. Diferentes autores (Gee, 2003; Íñiguez Rueda, 2006; Martín Rojo, 2006; Van Dijk, 2009; Wodak y Meyer, 2003) sostienen que son estrategias diferentes pero es muy común que en la práctica sean entendidas como sinónimos.

Un detalle elocuente y un fallo evidente en la mayoría de las investigaciones autodenominadas como cualitativas, está en omitir (no hay elementos que den razón de ello) un elemento indispensable de toda estrategia analítica: el itinerario analítico. Es indispensable este elemento porque comunica a la comunidad la regla seguida en la identificación de conceptos, el modo en que van emergiendo los nuevos y como se vinculan los unos y los otros en un proceso de gran complejidad como es el análisis cualitativo o discursivo de los textos.

Mención especial merece la investigación de Santisteban Fernández (2012). En ella se opta por una estrategia metodológica mixta que se encuentra integrada por elementos tales como una construcción conceptual, un cuestionario basado en la estructura conceptual, análisis de secuencias didácticas basado en la estructura

1. Antecedentes: Los estudios sobre política y democracia en educación

conceptual. Para recoger información del estudiantado, se recurre a los trabajos escritos del alumnado, registros en audio (trabajos en pareja y diálogos entre el profesorado y el alumnado o entre estos), entrevistas al profesorado en la planificación y valoración de las sesiones y las notas de campo del investigador. Respecto al análisis de la información recurren tanto al análisis cualitativo y un análisis cuantitativo aunque no queda del todo claro en qué consiste cada uno y qué itinerario analítico se ha seguido.

2 Marco teórico.

Pero, maestro: las elecciones periódicas, el sufragio universal, ¿no son acaso signos inequívocos de que estamos en presencia de una democracia?

Atilio Borón (2007, p. 51)

El gran peligro de la democracia sería confundirla con lo que sería el capricho del momento.

(Renan, citado en Rosanvallon, 2009, p. 151)

2.1 El ámbito sociopolítico

Como se adelantó en el planteamiento del problema, esta investigación se instala dentro de un campo conceptual integrado principalmente por dos campos de conocimiento: el campo sociopolítico y el campo educativo. Ambos campos se vinculan en la medida en que esta investigación pretende comprender, en el múltiple entramado de discursos curriculares educativos (libros de texto, interacción profesorado-alumnado, las prácticas efectivas dentro del centro educativo, y las percepciones del alumnado y el profesorado), el modo en que se representan realidades sociales y políticas específicas. Más concretamente, se trata de estudiar la representación de los Repertorios Múltiples

de Acción Social y Participación Política¹⁵ (RMASPP) dentro del contexto de la configuración institucional democrática.

Como guía de la investigación se han propuesto algunas hipótesis de trabajo. La primera hipótesis es que la noción de democracia difundida en la praxis escolar –en concreto su naturaleza, su devenir histórico, sus posibilidades y sus agentes– padece dos profundos sesgos: uno científico y otro ideológico. El sesgo científico está relacionado con dos elementos. Por un lado, choca frontalmente con la realidad empírica pues como se puede evidenciar (no con mucha frecuencia) en los medios de comunicación y en múltiples investigaciones, la sociedad civil de múltiples países se moviliza, participa y pretende influir en las decisiones políticas en contextos locales y nacionales. Por otro lado, choca con los grandes avances en el campo de estudio y el enorme material producido por las ciencias políticas, la sociología en general y la sociología histórica. Esto es, que el conocimiento escolar en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la democracia (y sus efectos en la construcción de una cultura política democrática en el alumnado), entra en un divorcio con el conocimiento científico y la realidad social. El cambio en las dinámicas sociopolíticas a nivel mundial y local, en múltiples

¹⁵ DellaPorta y Diani (2011) y Tarrow, (2012) emplean el término “repertorios”. Se ha adoptado esta noción debido a la importancia, ya desde la misma referencia, para tener precaución con la forma de enunciar el fenómeno. También por el enfoque *demodiverso* (Santos y Mendes, 2017) que tiene implícito ya que supone que las formas en las que se puede participar en una democracia son variadas, con múltiples intensidades.

dimensiones que es reiterado por un inmenso grupo de pensadores y científicos, no ha tenido eco en el currículum educativo.

Incluso los grandes estudios promovidos por la IEA como el CIVED 1999 y el ICCS 2009, insisten en que hay un vínculo muy estrecho entre los cambios sociales, políticos y culturales que experimenta el planeta, por un lado, y la educación cívica, por otro. Las políticas educativas y los contenidos y prácticas en la educación no pueden estar al margen de los acontecimientos y transformaciones sociales y políticas. Por ejemplo en el ICCS 2009 se reconoce que el estudio anterior –CIVED 1999– “tomó información del cambio político del mundo a finales de la década de 1980 y en la de 1990, cambio que desde entonces se ha profundizado y ha producido nuevos contextos y retos para los países” (Torney-Purta et al., 2001, p. 12). Y en cuanto al ICCS 2009, se recogen cinco cambios producidos desde la década de 1990 (Schulz et al., 2010, p. 12-13):

- Cambios en las amenazas externas a las sociedades civiles (por ejemplo, ataques terroristas).
- Migración de personas dentro y entre continentes y países (con efectos en las dinámicas identitarias).
- Mayor valoración de la democracia como sistema de gobierno por parte de personas en muchos países, pero que resulta contradictorio con el aumento de las desigualdades sociales y económicas.
- Aumento de la importancia de grupos no gubernamentales a través de los cuales se puede ejercer la ciudadanía activa (nuevas formas de participación social).

- Continua modernización y globalización de las sociedades (mayor acceso y desarrollo de nuevos medios de comunicación, consumismo e individualismo).

Los cambios señalados, a su vez, tienen [y deberían tener] efectos en el modo en el que desde los sistemas educativos y los centros educativos se promueve una cultura cívica democrática.

El segundo sesgo, de tipo ideológico, se evidencia en la fuerte legitimación en los contenidos de los libros de texto y en los discursos dentro de la interacción profesorado-alumnado del *canon liberal*¹⁶ como fundamento exclusivo de la idea de democracia excluyendo las múltiples expresiones y formas de participación política¹⁷. Pero también restringiéndola al ritual electoral de las votaciones periódicas, donde sólo se resalta su dimensión formal y procedimental, omitiendo así, la complejidad y riqueza del universo democrático donde la participación política no se agota en el ámbito electoral.

Una segunda hipótesis de trabajo es que esa concreta construcción discursiva curricular en la representación de los fenómenos sociopolíticos de la democracia y los repertorios múltiples de acción social y participación política, tiene un efecto

¹⁶ *Canon liberal* es una noción extraída de la teoría democrática crítica comentada por Santos y Avritzer (2004, p. 35) y es empleado para referirse a cualidad que tiene el liberalismo como regla o precepto a partir del cual se ajusta la configuración democrática.

¹⁷ Que de hecho son reconocidas como canales alternativos. Véanse los artículos 9 y 23 de la Constitución Española de 1978.

significativo en la configuración de la cultura política del alumnado en tres sentidos¹⁸: primero, podría construir identidades legitimadoras y profundamente acríicas con la configuración democrática actual; segundo, podría construir una cultura de resistencia y de crítica; tercero, también podría configurar identidades emancipadoras e identidades de proyecto.

Con esas hipótesis de partida, este tipo de investigación exige tomar una ruta interpretativa a partir de la construcción de un *esquema exploratorio*. Esquema, en el sentido de un modelo conceptual nutrido tanto por investigaciones significativas en el campo empírico como en el teórico. Exploratorio, en tanto que funciona como marco conceptual a partir del cual se abordan los fenómenos sociopolíticos y el modo en que son representados en los discursos curriculares escolares. Como se expondrá en el apartado metodológico, a su vez, el esquema exploratorio se relaciona como un engranaje con las líneas maestras, la estrategia analítica y las herramientas de análisis concreto. Por tanto, este marco teórico responde a la necesidad de esclarecer y elucidar los enfoques, la naturaleza y las características del objeto de análisis.

El esquema de este apartado teórico es como sigue. La primera parte titulada *Crítica a la democracia liberal-elitista-representativa que se tornó hegemónica*, funciona como una introducción sobre el contexto democrático hegemónico actual, sus

¹⁸ Estos tres tipos de identidades son una forma de cartografiar la subjetividad identitaria y la cultura política señalada por Castells en el volumen 2 de su libro *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Probablemente, las identidades son mucho más complejas pero esta tipología permite operativizar el análisis de forma más sencilla.

contradicciones e insuficiencias. El apartado está construido alrededor de cinco de las críticas más relevantes al modelo democrático imperante desde la segunda mitad del siglo XX en la mayor parte del mundo (David Held, Chantal Mouffe, Carol Pateman, Pierre Rosanvallon, Boaventura de Sousa Santos y Leonardo Avritzer). La segunda parte, hace una aproximación a tres teorías sociopolíticas que recalcan una integración de las múltiples expresiones y vectores de acción social y participación política en el universo democrático (Pateman, Rosanvallon y Santos y Avritzer). Una tercera parte, en la que se desarrolla una reflexión sobre los RMASPP a partir de las aproximaciones realizadas bajo la perspectiva interdisciplinar de *Dynamics of Contention* (DOC) formulado principalmente por Doug McAdam, Sidney Tarrow y Charles Tilly en 2005 pero que ha nutrido otras corrientes como la de Donatella Della Porta y Mario Diani (2011).

2.1.1 Nota introductoria: Acerca de la complejidad de la noción de democracia.

Existen dos grandes formas de abordar la dificultad para establecer el significado de la noción de democracia y en general gran parte de los fenómenos sociopolíticos. Rafael Del Águila (2009), sostiene que se pueden diferenciar dos rutas. La ruta empírica que implica entender qué es y cómo funciona, cuáles son sus actores e instituciones; cómo se vincula con las estructuras sociales y económicas. Lo que se busca es construir un concepto que refleje analíticamente aquello que es de hecho. La segunda ruta es la normativa. Esta ruta se interesa fundamentalmente por “establecer los

principios ideales normativos a los que una democracia debería ajustarse” (Del Águila, 2009, p. 141). Si bien estas rutas parten, en principio, con itinerarios distintos (incluso opuestos), en la experiencia sociopolítica tienden a establecer puntos de conexión o combinación. Cuestión ésta que genera polémica entre los diferentes teóricos de la democracia.

Este autor (2009, p. 142) recoge sintéticamente algunas definiciones de los teóricos de la democracia que él considera más influyentes en los siglos XX y XXI. En esas definiciones se descubre cómo cada autor identifica actores, principios y acciones diferentes, lo que demuestra la gran dificultad para establecer una definición satisfactoria de democracia.

- Robert Dahl: régimen en el que los ciudadanos se gobiernan a sí mismos directa o indirectamente (representantes) y poseen todos los recursos, derechos e instituciones.
- Giovanni Sartori: régimen político en el que existe responsabilidad de los gobernantes ante los gobernados, concretado en que los gobernados ejercen control mediante las elecciones y otras instituciones.
- Philippe C. Schmitter: sistema definido por el pluralismo, la competencia libre entre élites y la responsabilidad.
- Karl Popper: sistema que no sirve para elegir a los mejores pero sí para expulsar a los peores con costes sociales mínimos.

Se puede decir entonces que una consecuencia de la integración de elementos empíricos y normativos en la definición, es que no existe un modelo único de

democracia aún cuando uno de ellos haya querido erigirse como hegemónico en la práctica y la representación sociocultural de lo posible: la democracia-liberal-elitista-representativa sustentada exclusivamente en las urnas y, una vez pasada la jornada electoral, el predominio de una vida políticamente pasiva por parte de los ciudadanos y las ciudadanas.

Pero, ¿acaso el proceso electoral agota el espectro de las posibilidades de participación de la sociedad en el campo político? De acuerdo con la teoría democrática liberal, el conjunto de políticas desarrolladas por un gobierno elegido democráticamente, puede ser contestado en el parlamento por la oposición o castigado en las elecciones posteriores. El funcionamiento de la democracia, de acuerdo a este conjunto de teorías, se circunscribe a la periódica participación electoral, propia del diseño de una *democracia representativa* y se omite el diseño institucional de otros modelos *democráticos*. No obstante, hacia finales de los años sesenta¹⁹ y las décadas siguientes, los ciudadanos a nivel mundial han revelado que existen otras formas de contestación.

Con todo, se puede afirmar que existen grandes esfuerzos para solventar la gran complejidad del concepto y del fenómeno empírico de la cuestión democrática. A raíz

¹⁹ Un amplio número de investigadores concuerdan en señalar los últimos años de la década de los sesenta y los años setenta como una época de profundas transformaciones en la cual tienen lugar múltiples repertorios de acción social y participación política. Por citar algunos: movimientos antibelicistas, movimientos por los Derechos Civiles en Estados Unidos, el Mayo francés del 68, las protestas estudiantiles Alemania, Reino Unido y México; Coaliciones multclasistas en Italia, etc. (Castells, 2012; Della Porta y Diani, 2011; Tilly, Tilly y Tilly, 1997; Tilly y Wood, 2010).

de esto, múltiples autores intentarán dar respuestas a esta cuestión y realizarán el esfuerzo por construir tipologías preliminares sobre diversos modelos de democracia.

Del Águila, a partir de una síntesis entre elementos empíricos y normativos, identifica que hay tres modelos de democracia claramente identificados en la teoría democrática.

Primero, el *modelo liberal protector*, ubicado temporalmente entre los siglos XVIII y XIX, representa una frontal oposición al modelo de estado absolutista. Se erige en torno a la premisa liberal-individualista de que la democracia es un “régimen político que permite la protección de cada individuo respecto de la acción de otros y de todos ellos respecto de la acción del Estado” (Del Águila, 2009, p. 143). Su idea de organización social y política es “un conjunto de individuos que se desarrollan e interactúan en la sociedad civil o el mercado estando sometidos a las mínimas interferencias del Estado” (p. 143).

En segundo lugar destaca el *modelo democrático-participativo*, que hunde sus raíces en la democracia ateniense entiende que la protección de las libertades individuales no resulta suficiente si eso implica una separación o aislamiento del individuo frente a las instituciones. Se convierte en un elemento complementario la participación en la esfera política por parte de los ciudadanos. Este modelo de democracia se apoya en el principio de igualdad política, de igualdad ante la ley y libertad para tomar la palabra en la asamblea. Además se destacaba desde una perspectiva instrumental que este modelo producía beneficios de índole política: “la deliberación colectiva en la esfera de los asuntos públicos genera tanto autogobierno

como civismo” (p. 146). Del Águila propone como variante de este modelo democrático-participativo, la participación extensiva que implica aumentar la calidad democrática al permear un mayor número de lugares y niveles de dinámicas de participación política ciudadana.

Tercero, el *modelo pluralista-competitivo*: este modelo surge como reacción de teóricos con enfoques elitistas de la política y que consideran el modelo democrático-participativo, si no peligroso, inadecuado. Esgrimen el argumento de que la política en cualquier régimen está dirigida por una élite seleccionada, lo que implicaría, al contrario de lo que propone el modelo democrático-participativo o de participación extensiva, que grandes capas significativas de la sociedad estarían separadas ineludiblemente de la esfera de la toma de decisiones que les afectan a ellas mismas. Si procede la metáfora, la democracia se entiende en este modelo como un “mecanismo de mercado en el que los políticos son los empresarios y los votantes los consumidores” (Del Águila, 2009, p. 148).

2.1.2 La crítica a la democracia liberal-elitista-representativa que se tornó hegemónica.

Pero además de intentar construir una definición más o menos plausible de democracia y de construir su correspondiente tipología, diferentes pensadores se han percatado –y han denunciado– de que entre los diversos modelos democráticos hay uno

que se ha instalado en casi la totalidad de los países del mundo y se ha vuelto hegemónico. Se trata del modelo liberal-representativo-electoral-elitista²⁰ que se ha convertido en un modelo casi incontestado desde el final de las dos guerras mundiales. En lo que sigue, se presentarán cinco reflexiones profundamente críticas sobre este modelo democrático.

2.1.2.1 *Una primera crítica: Santos y el canon liberal hegemónico.*

Desde una teoría democrática crítica, Boaventura de Sousa Santos viene desarrollando un profundo análisis de las características de esa nueva concepción hegemónica²¹ de la democracia, lo que se convirtió en uno de los grandes aportes a la teoría y la filosofía política contemporánea. Los resultados de su análisis se convierten, en esta investigación, en pilares para la aproximación al modo de representar el fenómeno democrático en los discursos curriculares. En la introducción del libro *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*, escrito por

²⁰ Las palabras tren son al tiempo confusas y clarificadoras. Aquí las palabras encadenadas, son un licencia que permite el lenguaje para denotar diferentes rasgos del fenómeno. Denominar determinado modelo de democracia como hegemónico haría solo referencia a la magnitud de la extensión como forma de gobierno en realidades sociales concretas. Pero ese modelo tiene otros rasgos que no pueden omitirse: hace parte de la matriz ideológica liberal; parte de unos presupuestos determinados sobre lo que debe ser la relación de los ciudadanos y las ciudadanas con el Estado y por tanto promueve ciertas normatividades ciudadanas, etc.

²¹ Los autores definen hegemonía como “la capacidad económica, política, moral e intelectual de establecer una dirección dominante en la forma de abordaje de una determinada cuestión” (Santos y Avritzer, 2004, p. 38).

Santos junto con Leonardo Avritzer (2004), se proponen, por un lado, identificar la dinámica seguida por el debate sobre la democracia a lo largo del siglo XX y, por otro, reconocer los rasgos característicos de esa democracia liberal-representativa-electoral-elitista.

Respecto al tránsito de la cuestión democrática, Santos y Avritzer apuntan que en la primera mitad del siglo XX –en el contexto de las dos posguerras y la Guerra Fría– el debate se centró en el tipo de democracia que sería *deseable*. El debate se zanjó con el triunfo de la democracia, pero de un tipo de democracia que “implicó una restricción de las formas de participación y soberanía ampliadas a favor de un consenso en torno a un procedimiento electoral” (Santos y Avritzer, 2004, p. 35), una propuesta que se volvería hegemónica después de finalizada la segunda guerra mundial y el comienzo de los procesos de descolonización de varios países en Asia y África.

Ya en la segunda mitad del siglo XX el debate sobre la cuestión democrática giró en torno a las condiciones estructurales de la democracia, es decir, cuáles son las características propias de un país que lo predisponen a desarrollar formas de gobierno democrático. El hecho de plantear la reflexión de este modo permitió vincular (muchas veces incorrectamente) la cuestión de la democracia con el desarrollo del sistema capitalista. Por ejemplo, Moore (2002) vincula el triunfo de la democracia en Estados Unidos, Francia e Inglaterra con las alianzas que se establecieron entre la aristocracia rural con la burguesía urbana contra las prerrogativas reales. El problema de estas posturas es que parten de la premisa de que existe una especie inclinación o propensión histórica en algunas sociedades hacia ciertas gramáticas sociales, lo que desvirtúa y

limita los repertorios de acción de diferentes sectores sociales que se involucren en dinámicas políticas, ya sea luchando por un proceso de democratización o en contra de él. En todo caso, la década de los noventa del siglo XX, con los cambios políticos de los países del Este y de América Latina, y planteamientos de las olas democráticas, Huntington (2014), se encargaría de impugnar las tesis sobre la predisposición o los condicionantes democráticos inherentes de los países. Igualmente, en otra de sus obras, *El orden político en las sociedades en cambio*, formula una de sus reflexiones más conocidas:

Así como el desarrollo económico depende, en alguna medida, de la relación entre las inversiones y el consumo, el orden político está sujeto en parte a la relación entre el desarrollo de las instituciones políticas y el ingreso en ellas de nuevas fuerzas sociales. (p. 70).

En este punto hay otros dos aspectos que vale la pena traer a colación. El primero es el de que como resultado de la pugna que tuvo lugar a lo largo de la Guerra Fría entre la concepción liberal y marxista de la democracia, emergen algunas líneas sobre tres aspectos centrales sobre el funcionamiento del universo democrático (Santos y Avritzer 2004): procedimiento y forma; la inevitabilidad de la representación en las democracias a gran escala y el papel de la burocracia en la vida democrática. Para los objetivos de esta investigación solo los dos primeros resultan relevantes. La cuestión de la burocracia aunque no carece de importancia en el funcionamiento democrático, carece de una fuerte conexión con la participación política y la acción social.

De acuerdo al análisis de estos autores, hay, por un lado, una gran reflexión por parte de juristas, filósofos y politólogos europeos sobre la cuestión del procedimiento y la forma en democracia (Bobbio, 1986; Kelsen, 2002; Schumpeter, 1971). Kelsen, a principios del siglo XX, se pregunta cómo resolver la cuestión de la organización respecto de la gran diversidad de posiciones sobre diferentes temas, a partir de diferentes intereses en la sociedad (o lo que él llama un relativismo moral). Entonces, como jurista, intenta dar una solución y encuentra que los parlamentos son el mejor camino para dar orden a la heterogeneidad y divergencia propia de sociedades complejas Santos y Avritzer (2004). Estos autores entienden este proceso como el paso de la legitimidad a la legalidad, es decir, la transformación de las múltiples percepciones dentro de una sociedad en unos procedimientos organizados y normativizados para seleccionar aquellos que pueden dar voz a las diferentes percepciones y opiniones.

En el periodo de entreguerras y luego de la segunda posguerra, Schumpeter y Bobbio²², apoyados en la reflexión de Kelsen hacen un *giro elitista* de la cuestión procedimental. Es decir, que el procedimiento ideado por Kelsen para organizar la heterogeneidad social, se convierte ahora en un procedimiento, un método o un conjunto de reglas para la elección de los gobiernos de tipo representativo. En palabras de Santos

²² ¿Y cómo explican Santos y Avritzer la lógica subyacente detrás de las posturas de Schumpeter y Bobbio? En principio aclaran que las razones son opuestas. Schumpeter extrae lecciones de la historia donde las masas se manipulan fácilmente (Fascismo y Nazismo), porque las personas “ceden a impulsos irracionales y extrarracionales y actúan de manera casi infantil al tomar decisiones” (Schumpeter, 1942, citado en Santos y Avritzer, 2004). En el caso de Bobbio el móvil es otro. Considera que debido al aumento de la complejidad social las personas tienden a inhibirse ellas mismas.

y Avritzer (2004, p. 41), para Schumpeter la democracia es “es un método político (...) para llegar a decisiones políticas y administrativas”. Y para Bobbio, es un conjunto de reglas para conformar mayorías. Por tanto, estas afirmaciones que no solo asocian sino identifican una gramática social a un método político, producen el paso del “pluralismo valorativo a la reducción de la soberanía” y el paso de “una discusión amplia sobre las reglas del juego democrático a la identificación de la democracia con las reglas del proceso electoral” (Santos y Avritzer 2004, p. 41).

Ya para finalizar, la segunda cuestión: el encumbramiento del carácter ineludible de la representación en democracia. Hay un interés por establecer la inevitabilidad de la representación en las democracias a gran escala, modelos democráticos que son los que predominan en la actualidad. La centralidad de la representación está en que implica dos cuestiones muy importantes para la filosofía y teoría democrática. Por un lado, remite directamente a qué tipo de mecanismo –y su fundamento– es el que autoriza a un representante a hablar por sus representados. Por otro lado, desde autores como J. S. Mill, se cuestiona si las formas de representación poseen la capacidad para expresar las *distribuciones* de las opiniones en la sociedad. Como respuesta a estas dudas el debate se centró sobre el rol y la naturaleza de los sistemas electorales. Pero aún más, se centró en las *escalas*, esto es, los niveles de correspondencia entre votos y escaños de acuerdo a la distribución de la población en un territorio. El problema que encuentran Santos y Avritzer (2004) es que este debate tan estrecho termina por olvidar otras cuestiones como las identidades y la rendición de cuentas de aquellas élites elegidas frente a sus electores.

Un segundo gran aporte de la obra que se viene examinando tiene que ver con los elementos que caracterizan la democracia liberal-representativa-electoral-elitista, o mejor, los rasgos del *canon democrático hegemónico*. Santos y Avritzer (2004, p. 35) citan los siguientes:

- Contradicción entre movilización e institucionalización (Germani, 1971; Huntington, 1968)
- La concentración del debate democrático en la cuestión de los diseños electorales de las democracias (Lijphart, 1984)
- El tratamiento del pluralismo como forma de incorporación partidaria y disputa entre las elites (Dahl, 1956, 1971)
- La solución minimalista al problema de la participación por la vía de la discusión de las escalas y de la complejidad (Bobbio, 1986; Dahl, 1991)
- La valorización positiva de la apatía política (Downs, 1956), una idea muy destacada por Schumpeter, para quien el ciudadano común solo tiene la capacidad o el interés político para elegir los líderes a que si tienen la capacidad de tomar las decisiones.

Recogidos así los rasgos de un modelo de democracia liberal-representativo-electoral-elitista, los autores comentados no dudan en resaltar un rasgo adicional de la democracia hegemónica: como resultado del énfasis puesto en la forma y los procedimientos, esta forma democrática omite el debate sobre la *calidad de la democracia*.

Pero además, el debate no logra sortear la contradicción a partir de la cual cuanto más se extiende este modelo democrático, hay “una enorme degradación de las prácticas democráticas”. Pero aún hay más; no logra explicar por qué,

la expansión global de la democracia coincidió con una grave crisis de ésta en los países centrales donde más se había consolidado, una crisis que es conocida como la doble patología: la patología de la participación, sobre todo en vista del aumento dramático del abstencionismo; y la patología de la representación, el hecho de que los ciudadanos se sintieran cada vez menos representados por aquellos que eligieron” (Santos y Avritzer 2004, pp. 37-38).

Se podría señalar entonces, que entró así en escena la hegemonía de una nueva panoplia de teorías que cerraron el debate sobre la democracia de tal modo que lo que en principio estaba constituido por múltiples concepciones, se polarizaron en dos suposiciones sobre el funcionamiento de la democracia: primero, “el abandono del papel de la movilización social y de la acción colectiva en la construcción democrática” (Huntington 1969, citado por Santos y Avritzer, 2004, p. 38); segundo, la solución elitista lo que, en efecto, produce una “supervalorización del papel de los mecanismos de representación” (p. 38), y una infravaloración de los mecanismos sociales de participación o ni siquiera se sopesa su complementariedad. Además, se insiste en que esa forma representativa-elitista de democracia, propia del hemisferio norte, se quiso extender al resto del mundo desechando los debates propios al interior de cada país.

2.1.2.2 *Una segunda crítica a la democracia hegemónica: Pateman y la democracia participativa.*

En los años setenta, sale a la luz el libro de Carole Pateman *Participación y Teoría Democrática*²³. En él se ofrece un planteamiento sobre la idea de participación y su lugar en la teoría democrática con un impacto en el mundo académico de significativa relevancia. Gran parte de sus líneas de argumentación sirven como sustento del marco comprensivo de esta tesis en lo referente al campo democrático, la participación social y política. En ese sentido, se presentan tres planteamientos de la politóloga británica que aquí se consideran relevantes. En un primer lugar, el examen que lleva a cabo sobre el debate teórico acerca de la idea de participación y la democracia desde autores defensores de la corriente elitista de la democracia, que encuentran sus raíces en autores como Gaetano Mosca y Robert Michels. Pero principalmente desarrolla los planteamientos de Bernard Berelson, Robert Dahl, Harry Eckstein, Giovanni Sartori y Joseph Schumpeter, autores cuyas obras sentaron un precedente tanto en el mundo académico como en el mundo político, desde mediados del siglo XX hasta épocas recientes. En segundo lugar, y en contraste con la corriente anterior, analiza los planteamientos de J. J. Rousseau, J. S. Mill y G. D. Cole quienes, de acuerdo a Pateman, serían el germen de una corriente participativa de la democracia. En tercer y último lugar, se expone el enfoque participativo propio de la autora. Si bien,

²³ La edición original es de 1970 pero para el desarrollo de esta tesis se ha empleado la edición de 2014 de Prometeo Libros.

las líneas del texto se dirigen a demostrar cómo la participación reviste una naturaleza más compleja que la de un procedimiento. Incluso en el último capítulo del libro ofrece las experiencias participativas de obreros en el ambiente industrial, con lo que, en nuestra opinión, quiere demostrar que incluso en ambientes gobernados por una lógica intensamente jerárquica, la participación es completamente viable y ha demostrado resultados positivos para la empresa y para los obreros.

Pateman abre su libro ubicando temporalmente el uso contemporáneo de la noción de participación. Estima que el concepto de participación se popularizó en el lenguaje político en los años sesenta a raíz de la demanda desde diversos sectores de la sociedad, especialmente por parte los estudiantes universitarios, de la extensión y práctica efectiva de la participación en la sociedad y en la educación. Pero no tarda en resaltar que la gran paradoja de la idea participación es que se convirtió en palabra recurrente en los discursos del alumnado y otros grupos sociales pero que no ocurrió lo mismo con sociólogos y políticos de la época los cuales terminaron por adoptar una *teoría ortodoxa de la democracia*, a la cual llamará más adelante la *teoría contemporánea de la democracia*.

Las características de esa teoría democrática se pueden resumir como sigue. Se le critica a la *teoría clásica de la democracia* (orientada a la participación masiva) por considerarla llena de sesgos morales y desvinculada de toda evidencia empírica del funcionamiento *real* de los sistemas políticos. Se insiste en el hecho de que la participación de los ciudadanos en los asuntos políticos tenga un rol absolutamente exiguo, limitado porque, de acuerdo a las características del ciudadano común, se dejan

de lado los peligros asociados a la participación política masiva para la estabilidad del sistema. De modo que la participación se reduce al procedimiento por excelencia para la elección de las personas sobre las que recae el liderazgo.

Ya desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, autores como Gaetano Mosca o Robert Michels –con la formulación de la *Ley de Hierro de la Oligarquía*²⁴–, continúa la autora, consideraban que era necesario revisar –incluso rechazar– aquellas teorías democráticas empeñadas en la máxima participación de los ciudadanos porque se podría poner en peligro la estabilidad del sistema político: el crecimiento y la complejidad de las sociedades industrializadas se convertía en un obstáculo para lograr realmente la democracia. Pero es a mediados del siglo XX, con el fantasma de los totalitarismos²⁵ muy presentes en la época, ya no sólo se ponía en duda la democracia sino la participación de la totalidad los ciudadanos: “el énfasis de la participación se había vuelto sospechoso, y junto con ello la teoría democrática clásica²⁶” (Pateman,

²⁴ Michels se cuestiona sobre cómo es posible que los partidos políticos, que son –en su opinión– las instituciones más relevantes de la democracia se comporten en su interior de forma no democrática. Al contrario, encontró que los partidos tienden a convertirse en organizaciones oligárquicas, es decir, la organización tiende a concentrar el poder en un grupo restringido de integrantes. Como consecuencia empieza, el “predominio de los elegidos sobre los electores, de los mandatarios sobre los mandantes, de los delegados sobre los delegantes. Decir organización es decir oligarquía” (Michels, 2001, p. 13).

²⁵ Pateman explica que la masiva movilización de la población –si bien forzada y coaccionada por los regímenes fascistas– forjaron la idea de que la participación está más vinculada con el totalitarismo que con la democracia.

²⁶ La *teoría clásica*, en la exposición de Pateman, hace referencia a las teorías que enfatizan como condición central la participación del pueblo.

2014, p. 19). En otras palabras, en el esquema de la teoría ortodoxa/contemporánea de la democracia las suspicacias –desde luego no avaladas por ninguna investigación de tipo científico– sobre el ideal de la democracia fueron permeando la propia idea de participación extensiva de la población, por sus efectos desestabilizadores.

Otra cuestión de enorme importancia tiene que ver con el papel del mundo académico-científico en el reforzamiento de las sospechas sobre la democracia²⁷ y la participación. Hace referencia a unos datos de investigaciones empíricas (la autora no señala cuáles) a gran escala sobre las actitudes y conductas políticas realizadas en los sesenta y setenta. En esas investigaciones señala que los rasgos más importantes de los ciudadanos (especialmente de nivel socioeconómico bajo) es, por un lado, la “falta generalizada de interés en la política y en la actividad política” y por otro, la existencia de “tendencias antidemocráticas o autoritarias” (Pateman, 2014, p. 20). De modo que así entendido el ciudadano común, no cabrían más dudas de que los efectos de su participación en la política serían dañinos para la estabilidad del sistema.

Llegados a este punto, es preciso incluir los planteamientos de quien la autora considera como los cuatro autores principales en la expansión de la idea más reciente de democracia. De ese modo se logran identificar las raíces del pensamiento democrático más participativo. De manera muy sucinta se exponen primero los argumentos del

²⁷ Esta idea de Pateman cobra especial importancia en el desarrollo de los argumentos que se exponen en esta tesis porque evidencia que desde el mundo científico surgen y prosperan disputas o pugnas sobre la definición de los conceptos y las prácticas, en este caso políticas. Pero además insiste en los ecos que dejan en el mundo del conocimiento, los medios de comunicación y luego en las escuelas.

economista austriaco, J. Schumpeter, y seguidamente se expondrán los argumentos de Bernard Berelson, Robert Dahl y Giovanni Sartori, quienes, de acuerdo con Pateman, basan sus argumentos en la crítica a la democracia clásica ejecutada por el economista austriaco. En términos expositivos se describen las posturas sobre los dos ejes relevantes para esta investigación: significado de democracia y significado de participación política.

A principios de la década de 1940²⁸ Schumpeter presenta al mundo *Capitalismo, socialismo y democracia*, una obra que se convertirá en respuesta a la teoría clásica participativa y reinaugurará la corriente contemporánea de la democracia (corriente representativa-elitista de acuerdo con Santos y Avritzer, 2004). Para Schumpeter (1971), la democracia se reduce a un método de selección de élites. En sus propias palabras, es “aquel acuerdo institucional para llegar a las decisiones políticas en el cual los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha competitiva por el voto popular” (p. 269). Básicamente este modelo hace una interpretación del ámbito político desde una analogía económica. Esto es que “los votantes, al igual que los consumidores, eligen distintas políticas –los distintos productos– ofrecidos por los emprendedores políticos, y los partidos políticos regulan la competencia como las asociaciones comerciales lo hacen en la esfera económica” (Pateman 2014, p. 22). Además, dentro de ese modelo político, el único papel al que puede aspirar el conjunto

²⁸ La edición original es del año 1943 pero para el desarrollo de esta tesis se ha empleado la edición de 1971.

de los ciudadanos es el de votantes a los líderes y la discusión sobre asuntos políticos. Es más, el economista austriaco no duda en lanzar su reconocida frase: “la masa electoral es incapaz de actuar, salvo para salir disparada en estampida” (Schumpeter 1943, p. 283). Por tanto, el ciudadano está despojado de poder salvo el de convertirse en un engranaje del procedimiento para la selección de las élites.

Por su parte Berelson –coautor junto con Paul Lazarsfeld y William N. McPhee del libro titulado *Voting. A Study of opinion formation in presidential campaign*–, dirige su crítica a la teoría clásica en dos sentidos: primero, considera que es una teoría normativa que se aleja de toda evidencia empírica, porque no presenta una descripción acertada del funcionamiento de hecho de los sistemas políticos democráticos; segundo, critica que se haya centrado en el individuo y no en el sistema. Aunque “la conducta del ciudadano común no cumple con ciertos requisitos habitualmente dados por sentados para el correcto funcionamiento de la democracia” (Berelson et. al., 1951, p. 307), el sistema sí que permite la participación pues distribuye a lo largo y ancho de la ciudadanía diversas cualidades y atributos que permiten que los conflictos que surgen se resuelvan y la estabilidad del sistema se mantenga. Esas cualidades a las que hacen referencia se relacionan directamente con que la “participación limitada y la apatía tienen una función positiva para la totalidad del sistema porque amortiguan el impacto del desacuerdo y el cambio” (Pateman, 2014, p. 26). En caso de que el sistema eventualmente necesite una gran participación, sólo es necesaria la participación de una minoría.

Robert Dahl es otro de los autores sobre los que Pateman dirige su examen. Lo encuadra dentro la teoría contemporánea. Introduce la idea de poliarquía. Al igual que Schumpeter y Berelson, Dahl entiende que la democracia es un procedimiento, en el que las elecciones son esenciales para el método, pero con un matiz importante: es un procedimiento que “brinda el mecanismo a través del cual tiene lugar el control de los líderes por parte de los ciudadanos” (Pateman, 2014, p. 28). En palabras del propio Dahl (2004, p. 3) “la teoría democrática gira en torno a los procesos por los cuales los ciudadanos comunes ejercen un grado relativamente alto de control sobre los líderes”. Es esta la única manera en la que los ciudadanos pueden ejercer en la participación en política. Apoyado en esos argumentos se opone a la participación masiva del pueblo porque se sabe que la mayoría suele estar *desinteresada y apática* respecto de la política. La máxima igualdad a la que se puede aspirar es a la participación en el sufragio universal que es el mejor medio para influir en las decisiones políticas.

Un elemento que destaca Pateman de Dahl es que hace un avance al intentar desvelar los procesos sociológicos en el electorado. Si hasta ahora los autores se centraban en reconocer en el electorado un desinterés, apatía y tendencias autoritarias, Dahl insiste en que las actitudes y comportamientos dependen del *entrenamiento social*, una suerte de razonamiento cercano a la teoría del aprendizaje social. En otras palabras, los sistemas políticos se apoyan en un consenso sobre las normas de ese sistema. Y el *entrenamiento social* —que tiene lugar en la escuela, la familia, las iglesias, los periódicos— funciona como espacio en el que promueve el consenso sobre las normas del sistema. De ahí que entienda que “un entrenamiento eficaz es aquel que desarrolle

actitudes individuales en apoyo a las normas democráticas” (Pateman 2014, p. 25), aunque Dahl también señala que el entrenamiento se orienta no sólo al reforzamiento del consenso sino también a una postura neutral o en determinados casos, negativa.

En su libro *Teoría de la democracia* (1988²⁹), Sartori encumbra la crítica democrática presentando una brecha infranqueable entre la teoría democrática clásica y la práctica real. Considera que alimentar el ideal de la democracia participativa es perjudicial. Por el contrario, es preciso mitigarlo porque es un ideal que se convierte en “un principio nivelador que agrava el problema de las democracias para retener la verticalidad, es decir, la estructura de autoridad y liderazgo” (Sartori, 1988, p. 65). La radicalización del ideal democrático llevaría a la fractura del sistema. Su postura elitista de la democracia le lleva a considerar que en una democracia el problema no es la aristocracia sino la toma del poder por parte de élites antidemocráticas. En sus lecturas sobre Sartori, Pateman percibe un miedo en sus argumentos acerca de que la participación activa del pueblo en el proceso político lleve al totalitarismo. Por otro lado, Sartori (1988) sostiene que el ciudadano promedio es inactivo políticamente, pero cree que no es conveniente preguntarse por las causas, es decir, porque “la apatía de la mayoría no es culpa de nadie en particular y es hora de dejar de buscar chivos expiatorios”. Por tanto, su lugar en el campo político no debe ser proactivo sino

²⁹ La edición original es de 1962 pero para el desarrollo de esta tesis se ha empleado la edición de 1988.

reactivo, es decir, que no debe actuar sino “reaccionar a las iniciativas y las políticas de las élites en competencia” (p. 87).

2.1.2.3 Una tercera crítica a la democracia hegemónica: Rosanvallon y la contrademocracia.

Para desarrollar las ideas del francés Pierre Rosanvallon, historiador de la democracia en Europa, en Francia y Norteamérica, es necesario recoger una de sus muchas elocuentes frases: “El ideal democrático hoy no tiene rival, pero los regímenes que lo reivindican suscitan casi en todas partes fuertes críticas. Éste es el gran problema político de nuestro tiempo” (2007, p. 21). Es decir, aquello que encierra el concepto mismo parece tener cierto consenso pero es el funcionamiento de la democracia lo que está en cuestión. ¿Entonces a qué democracia hacen referencia sus palabras? En su libro *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza* expone su idea de la democracia como

el conjunto de los principios y los procedimientos que rigen la participación, la expresión y la representación de los ciudadanos, la legitimación de los poderes así como los mecanismos de responsabilidad y de reactividad que vinculan al gobierno y la sociedad (Rosanvallon, 2007, p. 281).

Con esta definición, básicamente se nos remite al predominio –hegemonía– de un tipo muy particular de democracia y con una naturaleza muy clara: la democracia liberal-representativa centrada en los mecanismos de elección que autorizan y otorgan sentido a las instituciones. Pero como bien aclara, el escenario electoral es tan solo un

escenario de la actividad democrática y que es el tradicional. Existen otros escenarios como “el constituido por el conjunto de las intervenciones ciudadanas frente a los poderes. Esas diferentes formas de desconfianza se manifiestan fuera de los periodos electorales y representan lo que yo llamo contrademocracia” (Rosanvallon, 2010, citado por Corradini, 2010, s.p.).

Si bien Rosanvallon entiende que la democracia que predomina es la liberal-representativa, también se propone indicar sus conflictos internos, dentro de los cuales el más relevante es el que tiene lugar entre sufragio-pertenencia (inclusión en la comunidad política) y sufragio gobernante (acceso a una soberanía compartida). Lo que quiere indicar con este planteamiento es que “en el orden de la representación democrática el problema es la distancia entre la unidad abstracta del soberano (expresado en nociones como pueblo, nación) y las condiciones sociales de unidad” (p. 23).

Este autor, señala también que las configuraciones democráticas representativas, se nutren de los procesos electorales para afianzar la confianza y la legitimidad, entendida ésta como una “cualidad jurídica, estrictamente procedimental” (p. 23). Pero aquí el problema es que a diferencia de la legitimidad, la confianza tiene mayor complejidad, es “una institución invisible” (p. 23), con tres funciones: por un lado, amplía la calidad de la legitimidad porque a lo procedimental se agrega una cuestión moral y otra sustancial; por otro lado, tiene un papel temporal porque prolonga la experiencia de esa legitimidad ampliada, y por último tiene un papel de economizador

institucional porque se evitan dispositivos de “verificación y prueba” (p. 23). Este divorcio, a juicio del autor, ha sido un problema clave en la historia de las democracias.

La respuesta a esa dicotomía se ha desarrollado en dos líneas. Por un lado, en la línea del refuerzo a la legitimidad se ha intensificado la asistencia al ritual de las urnas o también se han creado mecanismos de participación. El resultado en esta línea, dice el autor, es mejorar la calidad de la democracia electoral. Pero al mismo tiempo, han surgido expresiones y se han desarrollado prácticas “de puestas a prueba, de contrapoderes sociales informales y también de instituciones, destinados a compensar la erosión de la confianza mediante una organización de la desconfianza” (Rosanvallon, 2007, p. 24).

En la teoría democrática liberal (*teoría democrática contemporánea* o *teoría democrática ortodoxa*, en términos de Pateman, 2014) se soslaya que “se han diversificado los repertorios de la expresión política, los vectores de esta expresión, así como sus objetivos” (Rosanvallon, 2007, p. 35). Este autor entiende que hay otra democracia que es denominada como “la democracia de los poderes indirectos diseminados en el cuerpo social, la democracia negativa a la sombra de la democracia positiva (la de la legitimación electoral)” (p. 35). Pues bien, esos repertorios y vectores de expresión han sido múltiples en diferentes periodos de la historia y en la actualidad. No se reducen a fenómenos sociopolíticos asilados y esporádicos, aún cuando se caractericen por ser *predemocráticos* (son una primera fase de emancipación por cuanto ejercían el control y representaban dinámicas de resistencia) y *postdemocráticos* (surgen como reacción a los incumplimientos de los gobiernos democráticos).

2.1.2.4 Una cuarta crítica: el posmarxismo de Mouffe.

Otra postura realmente crítica con la *democracia moderna* actual parte del posmarxismo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, postura de la que se nutren algunos partidos emergentes en el contexto político español. Entre otras, son dos las obras en las que se pueden encontrar reflexiones sobre la democracia y el papel de la sociedad civil organizada en el proceso político. La primera, escrita por Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista* (1985) y la segunda, escrita solamente por Mouffe, *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea* (2000³⁰).

En este último libro, Mouffe se propone indagar los fundamentos de la democracia actual. Para ello, identifica dos tradiciones sobre las cuales se poya la democracia moderna actual. La tradición liberal orientada al imperio de la ley, la defensa de los Derechos Humanos (DDHH) y el respeto a la individualidad, y, la tradición demócrata orientada a la igualdad, la identidad entre gobernantes y gobernados y la soberanía popular. El vínculo entre ambas tradiciones es, retoma Mouffe, sólo “imbricación histórica contingente”, cuyo fruto es que, “el liberalismo se democratizó y la democracia se liberalizó” (McPherson citado por Mouffe 2012, p. 20). Sin embargo, en esta relación se da una tendencia muy particular: hay cierta inclinación a identificar la democracia inconfundiblemente con el imperio de la ley” y la defensa de los Derechos Humanos pero “dejando a un lado el elemento de la soberanía popular, que es

³⁰ La edición empleada aquí es la del 2012.

juzgado obsoleto” (Mouffe 2012, p. 21). Cuestión que ha creado un “déficit democrático” y se encuentra en el centro de la *paradoja* de la democracia porque se termina restringiendo, mermando, la soberanía popular en nombre de la defensa de la libertad. Como se puede percibir en el razonamiento de Mouffe, al igual que en los razonamientos de Santos y Pateman, incluso Kelsen, la soberanía popular, –la centralidad de la sociedad civil en el terreno político–, termina por ser mermada o acotada a convenciones normativas.

Además de identificar la paradoja democrática, Mouffe, insiste en la necesidad de revelar que al interior de la democracia liberal hay una pugna irreconciliable entre las dos tradiciones originarias que solo se solventan temporalmente “mediante negociaciones pragmáticas entre fuerzas políticas, y dichas negociaciones siempre establecen la hegemonía de una de ellas” (Mouffe 2012, p. 22). Para la autora, el problema no es la pugna o su carácter irreconciliable. El problema es que esa dinámica de contradicción no se reconozca abiertamente y que se ha querido imponer, desde el modelo democrático liberal dominante, que el conflicto ha dejado paso al consenso a lo largo del curso de la historia. En palabras de Mouffe (2012):

solo en nuestros días, cuando la propia idea de una posible alternativa al orden existente ha quedado desacreditada, la estabilización lograda durante el periodo de hegemonía del neoliberalismo –con su muy específica interpretación de cuáles son los derechos importantes y no negociables– aparece prácticamente libre de todo cuestionamiento (p. 22).

El efecto perverso de este mecanismo de camuflaje del conflicto en el espacio político democrático, continúa la autora, es que al eliminar posiciones diferentes o alternativas dentro de la configuración del poder existente,

lo que desaparece con ella es la posibilidad de una forma legítima de expresión de las resistencia que se alzan contra las relaciones de poder dominantes. El statu quo queda naturalizado y transformado en el modo en que realmente son las cosas (Mouffe, 2012, p. 23).

2.1.2.5 Una quinta crítica a la democracia moderna: Held y la democracia Legal-Elitista.

David Held es un especialista en teoría política y que con gran agudeza realiza una completa revisión de las múltiples variantes clave de los modelos democráticos, desde los modelos clásicos hasta los más recientes. Parte de la idea de que la democracia no es unívoca y es muy a menudo confusa principalmente porque “su historia es activa, y en parte porque las cuestiones son muy complejas” (Williams, 1976, citado por Held 2009, p. 22). De ahí que haya decidido construir una taxonomía de 10 modelos democráticos diferentes (algunos con variantes) para intentar desenmarañar la complejidad de rasgos y trayectorias institucionales de las configuraciones democráticas (véase Anexo A).

Dentro de lo que considera los modelos clásicos de democracia incluye la democracia de la antigua Atenas, dos modelos de democracia liberal (democracia protectora y democracia desarrollista) y la concepción marxista de la democracia

directa. Los modelos contemporáneos engloban la democracia del elitismo competitivo, el pluralismo, la democracia legal y la democracia participativa. Al final del libro, y luego de la revisión, presenta su propio modelo: la democracia cosmopolita. Aún cuando para efectos de exposición, Held agrupa los modelos en torno a las variables opuestas de clásico y contemporáneo, señala que “los modelos podrían dividirse razonablemente en dos tipos generales: la democracia directa o participativa (...) y la democracia liberal” (Held 2009, p. 23). El primer modelo se caracteriza porque los ciudadanos participan en la toma de decisiones sobre cuestiones públicas; el segundo hace referencia a un sistema de gobierno de “funcionarios electos” (p. 23) que se encargan de representar los intereses y opiniones de los ciudadanos.

Lo que aquí interesa delimitar es la oposición entre esos dos modelos principalmente opuestos³¹, modelos que reemprenden la “nueva polarización de los ideales democráticos” (p. 293) en el contexto más contemporáneo. Para eso, es necesario orientar la mirada a la forma en que Held encuadra esos dos modelos dentro una pugna más general de tipo político-ideológico entre la *Nueva Derecha* (ND) y la *Nueva Izquierda* (NI). En primer lugar, el sociólogo británico aclara que el modelo de la NI no es una respuesta directa y en exclusiva al modelo de la ND. En su opinión, es una respuesta de la izquierda a tres cuestiones: a las circunstancias de convulsión social y

³¹ Al igual que Pateman lo hiciera dos décadas antes, Held considera relevante reenfocar la polarización entre modelos democráticos liberales frente a modelos democráticos participativos.

política de los sesenta, al debate interno de la izquierda y, al desencanto y la deuda pendiente de la teoría política liberal y marxista (Held 2009, p. 307).

De acuerdo con Held, el bloque de la ND hunde sus raíces intelectuales en Friedrich Hayek y Robert Nozick. El andamio ideológico que da soporte a su modelo democrático es la doctrina neoliberal. Aunque existen discrepancias entre estos autores, Held identifica cuatro pilares subyacentes. En primer lugar, el compromiso con “la idea de que la vida política, al igual que la vida económica, es (o debe ser) una cuestión de libertad e iniciativa individual” (Held, 2009, p. 289). Es decir, propenden por una extensión del funcionamiento del mercado a las diferentes esferas de la sociedad. En tercer lugar, si de lo que se trata es de encumbrar la libertad individual, entonces el Estado debe desvincularse, limitar su injerencia en aquellas cuestiones que son del fuero del individuo. En tercer lugar, y con la misma orientación del punto anterior debería limitarse el poder a ciertos grupos con capacidad para hacer valer sus intereses, como los sindicatos. Por último, al tiempo que se reclama la reducción de la injerencia del estado, se defiende la formación de un gobierno fuerte. Estos cuatro rasgos representan “un ataque sustancial a la idea de que el estado y el gobierno están inextricablemente unidos en la creación directa de oportunidades económicas y de bienestar social”, lo que en últimas implica una fuerte limitación del “uso democrático del poder del estado” (Held, 2009, p. 294).

Así entendidos en líneas generales los presupuestos generales de esta tradición, cabe identificar las características propias del modelo democrático. El modelo defendido por la ND es el de la *Democracia Legal* que es un heredero directo del

modelo de la *Democracia Elitista Competitiva*. En palabras de Held, el primer pilar hace referencia a que “el principio de la mayoría es una forma efectiva y deseable de proteger a los individuos de un gobierno arbitrario y, por lo tanto, de mantener la libertad” (Held 2009, p. 285). El segundo pilar es el imperio de la ley. Si la economía se rige por la ley de la oferta y el mercado, así mismo la esfera política, especialmente ese gobierno de la mayoría debe someterse al imperio de la ley. Un tercer pilar es que la dinámica democrática se convierte en método de selección de élites profesionales, cualificadas y basadas en partidos que entran en competencia.

En contraposición a la *Democracia Legal*, Held propone el modelo de la *Democracia Participativa*, el cual ha ido consolidándose desde los años sesenta. Hunde sus raíces en Rousseau, el marxismo libertario y la corriente pluralista de Robert Dahl y que es principalmente representado por McPherson, Poulantzas y Pateman³².

La NI hace varias críticas al modelo democrático de la ND. La primera crítica es que esta última enfatiza la libertad individual y la igualdad pero olvida que no hay un ejercicio efectivo de esos derechos. Más aún, tanto la *Democracia Legal* como otros modelos como el elitista competitivo y el desarrollista no estudian de “forma sistemática la forma en que las asimetrías del poder y recursos afectan al significado de la libertad e igualdad de la relaciones diarias” (Held 2009, p. 308). Esas asimetrías

³² Nos centraremos en las ideas de McPherson y Poulantzas. Se omitirán las alusiones a Carole Pateman salvo aquellas en las que Held sugiera un elemento o interpretación novedosa.

tienen lugar en la esfera política pero también se dan en términos de clase, raza y género.

La segunda crítica está dirigida al empeño de la ND por restringir el poder y el campo de injerencia del estado porque, según sus defensores, se convierte en obstáculo para la libertad y la igualdad. La respuesta inmediata es que el problema no es en sí mismo el poder del estado sino el hecho de no sea completamente imparcial, es decir, que esté “ineludiblemente atrapado en el mantenimiento y la reproducción de las desigualdades de la vida cotidiana” (Held 2009, p. 303). Entonces la solución pasa por instituir una forma idónea de desenvolvimiento y regulación de la esfera política y concretamente de la esfera democrática.

De acuerdo con Held, el sociólogo griego Nicos Poulantzas pretendió superar la dicotomía entre liberalismo y marxismo. En sus estudios sobre las experiencias soviéticas extrae ciertas lecciones que sirven de base a su argumento central: las instituciones propias de una *Democracia Directa* no pueden reemplazar por completo las instituciones representativas. Habría dos cambios necesarios para una transformación del estado, dos transformaciones hacia un *pluralismo socialista*. Por un lado, debe democratizarse el estado mediante un cambio hacia una mayor accesibilidad y control del parlamento, los partidos políticos y las burocracias estatales. Por otro lado, se deberían desarrollar “nuevas formas de lucha a nivel local (política basada en las empresas, los movimientos feministas, grupos ecologistas)” (Held 2009, p. 300). Los dos cambios se traducen en que tanto el Estado como la sociedad logran un nivel

superior de democratización cuanto más controlados por mecanismos que aseguren su responsabilidad ante la ciudadanía.

Otro autor que recoge Held en su revisión es el politólogo canadiense C.B. McPherson. Al igual que Poulantzas pretende identificar una vía intermedia entre liberalismo y marxismo (entre instituciones representativas frente a instituciones participativas), pero se distancia en su énfasis en la *Democracia Participativa*, idea que a su vez se nutre de J.S. Mill pero que luego radicaliza. La participación directa y permanente de los ciudadanos en los asuntos y decisiones políticas no es solo un elemento complementario a las instituciones representativas sino que es una condición imperiosa para que los ciudadanos alcancen la libertad y la igualdad. En este marco McPherson expone su propia configuración del sistema democrático integrando por un lado, un sistema de partidos competitivos pues siempre existen intereses diversos en la sociedad y algunos grupos tienden a polarizarlos en torno a sí mismo. La organización de esos partidos debe orientarse en un sentido menos jerárquico y más sujeto al control que asegure su responsabilidad ante los ciudadanos. Por otro lado, se deben incluir múltiples organizaciones de democracia directa acompañados de la introducción en los partidos de procedimientos de democracia directa. Pero además, McPherson insiste en que se consolidaría una democracia participativa si “esos partidos genuinamente participativos operaran dentro de la estructura parlamentaria complementada y controlada por organizaciones de pleno gobierno, en el lugar del trabajo y en las comunidades locales” (Held 2009, p. 311). Es solo de esta manera en que se puede

llevar a cabo “el enormemente importante valor democrático liberal de el derecho igual para todos al autodesarrollo”.

2.1.3 Modelos democráticos alternativos al modelo democrático hegemónico.

Probablemente como reacción frente a la hegemonía del “canon liberal” democrático hegemónico, a sus disfunciones y fracasos, “en la historia de las teorías democráticas, el período que va desde fines de la década del sesenta y el de los setenta representa un hito significativo: por primera vez se formulan explícitamente modelos democráticos participativos aplicables” (Vergara, 1998, p. 4). Pero conviene recoger la reserva que hacen diferentes teóricos: estas teorías de democracia participativa³³ no son el resultado de un simple maquillaje funcional de los modelos de democracia directa de la época antigua. Estos nuevos modelos entienden que de hecho conviven múltiples modelos democráticos e incluso combinan sus procedimientos y principios.

En este sentido, a modo de segundo gran bloque en este apartado, se exponen algunas de las propuestas democráticas alternativas a la democracia liberal-representativa-hegemónica más representativas: la *democracia radical y de alta intensidad* de Santos; la *democracia participativa* de Pateman; la *Contrademocracia* de Rosanvallon y, la *democracia agonística* de Mouffe.

³³ Los representantes más significativos son Peter Bachrach, Maurice Duverger, Jürgen Habermas y Crawford Macpherson, Carole Pateman, Nicos Poulantzas, Santos y Antonio Negri.

2.1.3.1 Primera propuesta: Santos y las democracias no hegemónicas o democracias de alta intensidad.

Desde una teoría política crítica, Santos considera que el modelo de democracia hegemónico requiere una revisión y una reconstrucción.

Las concepciones democráticas contrahegemónicas emergen con fuerza en la posguerra y al mismo tiempo en que se van consolidando las teorías democráticas elitistas. Esas nuevas concepciones, que se convertirán en el referente primordial de la democracia contrahegemónica, surgen, como comentan Santos y Avritzer (2004, p. 46), con dos “preocupaciones” principales: negar las concepciones sustantivas de razón y negar formas homogenizadoras de organización social, y a cambio, reconocer la pluralidad humana. Esas nuevas concepciones son ubicadas geográficamente por estos autores a partir del eje sur-norte. En el norte reconoce los aportes a la reflexión democrática de Habermas, Lefort y Castoriadis. En el sur, Lechner, Nun y Borón.

Santos juzga conveniente reconocer que la democracia no es solo una eventualidad institucional sino una “forma sociohistórica” y por ende no está atada a leyes naturales, inmutables y ajenas a los individuos.

La democracia tampoco puede ser reducida al procedimentalismo en el proceso de selección de representantes. La democracia es una gramática social e histórica y por tanto los procedimientos solo pueden ser entendidos como prácticas sociales, es decir, que la democracia “ha de ser (...) una forma de ejercicio colectivo del poder político cuya base sea un proceso libre de presentación de razones entre iguales” (Cohen 1997,

citado por Santos y Avritzer, 2004, p. 45). Sobre este argumento cabe resaltar dos elementos claves para el modelo democrático de Santos: pluralidad y deliberación.

Pero por otro lado, el papel central de la acción social encarnada en los movimientos sociales es otro de los elementos que componen la propuesta democrática contrahegemónica. De acuerdo a Santos y Avritzer (2004) los movimientos sociales están “insertados en movimientos por la ampliación de lo político, por la transformación de las prácticas dominantes, por el aumento de la ciudadanía y por la inserción en la política de actores sociales excluidos” (p. 48). Esta tesis doctoral concuerda justamente con este planteamiento ya que una de las líneas argumentales centrales vincula tanto los repertorios múltiples de acción social y de participación política como expresiones y agentes democráticos: son expresiones que surgen como respuesta a ciertas condiciones democráticas, pero al mismo tiempo son agentes de democratización. Y aún más, pueden funcionar como dispositivos, expresiones y agentes de redemocratización contrahegemónica y por lo tanto son parte del sistema político democrático que los diferentes discursos curriculares se empeñan en omitir.

Para establecer una operativización de los rasgos de una democracia contrahegemónica y de alta intensidad propuesta por Santos, es preciso, aquí, recurrir a la recapitulación que desarrolla Aguiló Bonet. Este autor fija como “parámetros” de la teoría democrática, en primer lugar, un fuerte compromiso con “un ideal político democrático emancipador e igualitario” y en segundo lugar, “la búsqueda o invención de alternativas y categorías epistemológicas, sociales y políticas” (Aguiló Bonet 2009, pp. 381-382). De ahí que el núcleo central de los valores en los que se apoya esa nueva

forma democrática es la solidaridad, la emancipación social, la inclusión y la participación. Valores que emergen como contrahegemónicos al ser comparados con el modelo democrático hegemónico. Esquemáticamente, el proyecto teórico-práctico de democracia radical y participativa está constituido por cuatro elementos centrales (Aguiló Bonet 2009, p. 382). En primer lugar, la preservación de la “demodiversidad” y el fortalecimiento del “experimentalismo democrático”. Uno de los fundamentos de la propuesta de Santos es que una nueva concepción de la democracia debe romper con la tendencia de la democracia hegemónica a reducir el campo de alternativas políticas. Al contrario, se trata de admitir la existencia de múltiples formas democráticas tanto en el hemisferio norte como en el hemisferio sur. Pero además implica reconocer que la democratización de las sociedades es un proceso inacabado y que se nutre de pruebas, intentos, experiencias nuevas y no tan nuevas. En segundo lugar, la valoración positiva del *multiculturalismo emancipador* como forma de reconocimiento. En tercer lugar, la articulación y el reforzamiento a escala local y global de las experiencias democráticas alternativas de alta intensidad, hasta ahora desarrolladas exclusivamente en contextos locales. Porque lo que se pretende es trasladar a un contexto agregado todas aquellas experiencias que permanecen en niveles específicamente locales. Por último, la complementación entre formas de democracia representativa y formas de democracia participativa. Aunque Santos hace una feroz crítica a la democracia liberal-elitista-representativa, no considera adecuado su eliminación. Lo que sí considera necesario es hacer una imbricación con la lógica, el funcionamiento, los principios y procedimientos

de la democracia participativa: esa unión debe superar la suma mecánica de procedimientos porque lo que se pone en juego es la misma gramática de la sociedad.

**2.1.3.2 Segunda propuesta: Carole Pateman y la democracia participativa:
“se aprende a participar participando”.**

La propuesta de una democracia participativa en Pateman está estimulada por las ideas de autores denominados clásicos como Rousseau, Mill y Cole. La autora considera que en ellos se pueden rastrear los gérmenes de una democracia alternativa a la democracia hegemónica. Aunque no es el objetivo de este apartado hacer una exposición exhaustiva de la teoría democrática de Pateman, sí resulta interesante recoger brevemente algunas ideas de sus propios referentes.

Dentro del esquema de la teoría democrática, Pateman reconoce en Rousseau el teórico por excelencia de la participación porque “la totalidad de la teoría política (...) se basa en la participación individual de cada ciudadano en la toma de decisiones políticas” (Pateman 2014, p. 49). La participación no es, a diferencia de lo que señalaban Schumpeter y sus discípulos, un procedimiento de ratificación de los acuerdos institucionales, se trata de una participación directa en la que los ciudadanos crean y ejecutan leyes. Aquí debe tenerse la precaución de tomar en cuenta que, para que la participación sea efectiva, Rousseau identifica ciertas características de tipos socioeconómico que la pueden hacer realidad. El modo de organización socioeconómica necesario es aquel donde conviven “pequeños propietarios rurales”. En el fondo, lo que considera imprescindible es que “ningún ciudadano sea lo bastante rico como para

comprar a otro, y que ninguno sea tan pobre que se vea obligado a venderse” (Rousseau citado por Pateman 2014, p. 50). Solo así se alcanza la participación efectiva en la toma de decisiones, en verdaderas condiciones de igualdad y libertad. Se trata con este argumento de evidenciar que los hombres solo deberían ser gobernados por aquella “lógica del funcionamiento de la situación que ellos mismos hayan creado” (p. 51).

Otro aspecto –y es el que más subraya la autora– es que la participación cumple una función educativa amplia la cual produce un efecto psicológico en los participantes, “ya que asegura que exista una interrelación continua entre el funcionamiento de las instituciones y las cualidades y actitudes psicológicas de los individuos que interactúan dentro de tales instituciones” (p. 49). La participación en diferentes aspectos de la vida social, a modo de entrenamiento social, como lo describe Dahl, produce un efecto de descentración y le impele a superar una mirada individual centrada en los deseos e intereses propios y que le exige ampliar el horizonte. A su vez, a medida que participa, aprende que los intereses privados y colectivos no se encuentran del todo separados, y que por el contrario, unos intereses y otros dependen recíprocamente. El producto final de este proceso educativo a lo largo del tiempo es que el individuo paulatinamente vive un cambio personal de tal modo que “llegará a experimentar poco o ningún conflicto entre las demandas de la esfera pública y aquellas de ámbito privado” (Pateman, 2014, p. 54).

Pateman encuentra en las obras de Rousseau dos funciones más de la participación además de la educativa. La participación está estrechamente vinculada al

control, el control que hace el ciudadano que participa en la creación y ejecución de las leyes.

La participación también funciona como un mecanismo que “incrementa en los ciudadanos el sentimiento de pertenencia a la comunidad” (Pateman 2014, p. 57). Participar produce un “apego” a la sociedad lo que es una condición en una cohesión social fuerte.

Respecto a la teoría política de Rousseau, Pateman realza algunas conclusiones. En primer lugar, que existe un vínculo muy estrecho en el tipo de estructura de autoridad en las instituciones y el desarrollo de actitudes y cualidades psicológicas de las personas. En segundo lugar, –y esta es una de los presupuestos de mayor importancia de los que parte la presente tesis– es que la participación en los asuntos políticos desempeña un papel educativo y tiene un efecto edificante de cada individuo.

Como se habrá podido observar en el capítulo sobre revisión de los estudios en el tema de ciudadanía en Europa –Eurydice, IEA, etc.–, también parten de la idea de que participar social y políticamente desarrolla los conocimientos, las actitudes y los comportamientos en los/as adolescentes que desde edades tempranas comienzan a hacer parte de instituciones que les permiten y les promueven a participar.

Antes de exponer el enfoque de Pateman cabe aclarar que la finalidad de su libro –el que hemos empleado aquí como referente argumental– es demostrar el enorme efecto que tienen las prácticas participativas en diferentes esferas “no gubernamentales”, particularmente en la esfera de la empresa –como lugar de trabajo–, en la estructura psicológica de la persona y en la productividad de la empresa y donde

sus efectos se perciben en el sistema político más amplio. Dicho en términos sociológicos, profundiza en el papel central de la empresa como ámbito de socialización política secundaria. Por tanto su eje explicativo gira en torno al ámbito laboral primordialmente. No obstante a lo largo del libro profundiza en otros aspectos como el mundo escolar que es el tema que aquí interesa centralmente.

Una vez examinados estos autores, Pateman llega a la conclusión de que los debates en teoría democrática quedaron opacados por un mito, “el mito de la teoría clásica de la democracia”. Por no someter ese mito a una revisión crítica, los argumentos sobre la participación se comprendieron inadecuadamente. Por eso hoy predomina en la opinión pública y el mundo académico con un enorme peso la *teoría contemporánea de la democracia* de Schumpeter, Berelson, Dahl, Sartori y otros. Es más, uno de los principales juicios de la autora sobre las teorías contemporáneas es que, aunque se catalogan como científicas y apoyadas empíricamente, adolecen de una crítica a las teorías precedentes. Es decir, que “se concentraron en construir acríticamente una teoría realista que encajara con los hechos tal y como estos eran mostrados por la sociología política” (Pateman, 2014, p. 172). El efecto ha sido que terminaron construyendo y encumbrando una teoría con un “extraño parecido” a ciertos planteamientos antidemocráticos de siglos pasados.

Por su parte, el principal aporte de los teóricos clásicos (teóricos de la democracia participativa) consiste en “dirigir nuestra atención a la interrelación entre las personas y las estructuras de autoridad de las instituciones en las que se enmarcan sus interacciones” (Pateman, 2014, 171). Esta idea se podría plantear del siguiente modo:

¿qué vínculo hay entre la participación en ámbitos no gubernamentales como el lugar de trabajo, la escuela, la familia con la participación en la esfera política más amplia? Pues Pateman arguye que ese vínculo está en que la participación brinda experiencias que suministran al individuo enriquecedores recursos psicológicos (activos y no serviles), que le servirán para involucrarse en el futuro. Como ejemplo propone la creencia en que los individuos pueden autogobernarse a sí mismos; una autoconfianza en la capacidad para participar en múltiples ámbitos con *responsabilidad y eficiencia*, la *certeza* de controlar la propia vida y el propio entorno.

Estos rasgos aluden al sentido de *eficiencia política* o *sentido de aptitud política* y que se puede entender como esa sensación interna de que las acciones políticas propias “producen –o pueden producir– un impacto en el proceso político” (Campbell, citado por Pateman 2014, p. 84). Como base de este sentido de eficacia política se encuentra un sentimiento de “eficiencia personal”, es decir, “la confianza que uno tiene en el trato con el mundo” (p. 84). De acuerdo a las investigaciones empíricas consultadas por Pateman (Almond y Verba, 1965; Milbrath, 1965), se habían encontrado correlaciones positivas entre la eficacia política y la participación política: “la confianza en la propia aptitud es una actitud política clave” (Almond y Verba, 1970, pp. 206-207). El reconocido estudio de estos investigadores sobre la cultura política en cinco países (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Italia y México) arrojó interesantes datos que corroboraban el efecto positivo de la eficacia política de la participación aunque con un matiz destacado: los puntajes eran más altos cuando se trataba de la participación en ámbitos más locales. Pero además se alcanzaban altos

puntajes cuando esa *eficacia política* encontraba marcos institucionales de tipo local más abiertos.

2.1.3.3 Tercera propuesta: Rosanvallon y la contrademocracia.

El pensador francés no duda en reconocer, que “el proyecto democrático ha quedado siempre incumplido allí donde se lo proclamó, ya sea que haya sido groseramente pervertido, sutilmente limitado o mecánicamente contrariado.” (Rosanvallon 2007, p. 22). Y como opción alternativa a esa democracia propone la contrademocracia, que no se debe entender como lo contrario o como la negación de la democracia. Se trata de una respuesta alternativa al énfasis exclusivo en la legitimidad democrática amparada en las urnas y, a cambio, se instaura una forma de depuración de la desconfianza³⁴ ciudadana y que se materializa en tres tipos de prácticas políticas: los poderes de control (*surveillance*), las formas de obstrucción, la puesta a prueba a través de un juicio. Estas prácticas deben entenderse como tres contrapoderes que están esparcidos en la sociedad civil pero que son parte del sistema político democrático y que, a la vez, son paralelos al ritual electoral.

Los poderes de control surgen de la insuficiencia de unas elecciones periódicas para hacer que los gobernantes cumplieran el programa con el cual entraron en competencia por el voto. “La búsqueda de un *contrapoder*, a la vez estabilizador y

³⁴ Rosanvallon considera que la desconfianza se ha expresado históricamente y ha asumido dos causas: la liberal (por ejemplo Montesquieu con la división de poderes) y la democrática.

corrector, ha estado siempre subyacente en la vida de las democracias” (Rosanvallon, 2007, p. 30) porque siempre se ha percibido como necesario detener el proceso de degradación de la relación entre elegido y elector llamado por el autor *entropía representativa*. El poder de control ciudadano se ha ido diversificando en prácticas que pueden ser concretadas en tres formas esenciales: la vigilancia, la denuncia y la calificación.

Los poderes de sanción y de obstrucción parten de la distinción pragmática entre actuar y no permitir actuar o impedir y se traduce en términos sociopolíticos en una *soberanía social negativa*. Rosanvallon explica que dentro de la práctica democrática los actores otorgan efectos estratégicos positivos menos costosos a impedir la aprobación de una ley frente a otra que va a ser aprobada. La validez de esta práctica está en que la interrupción de determinadas iniciativas y prácticas políticas forma también parte de la contienda política legítima. Los ciudadanos expresan su desafío a las decisiones tomadas por las élites políticas en forma de obstáculo, rechazo o negación. De modo que “se superpone de esta manera una suerte de nueva democracia de rechazo a la original democracia de proyecto. De ese modo se ha impuesto la soberanía de un pueblo-veto” (Rosanvallon 2007, p. 32).

El tercer elemento de la contrademocracia es el poder del pueblo-juez. De acuerdo con Rosanvallon, en el proceso de consolidación de las sociedades contemporáneas ha cobrado gran relevancia la judicialización de la política. Esto es, que debido al incumplimiento de los programas electorales por parte de los gobiernos “el juicio como procedimiento de puesta a prueba de un comportamiento se ha impuesto,

progresivamente, como una forma metapolítica considerada superior a la elección porque produce resultados más tangibles.” (Rosanvallon 2007, p. 33). Ha habido un tránsito de las *sociedades de la confrontación* –cuyo campo de combate por excelencia era la arena política–, a las *sociedades de la imputación*: el resultado es que la figura de la rama judicial pierde su imparcialidad y se convierte en parte notoria dentro del ámbito político.

Como última precisión, Rosanvallon previene sobre no confundir la contrademocracia con la *tentación populista*. La gran diferencia entre ambas líneas es que

mientras en la primera nos encontramos ante la preocupación activa y positiva de vigilar la acción de los poderes públicos y de someterlos a la crítica, en el segundo se trata de una mera estigmatización compulsiva y permanente de los gobernantes, hasta convertirlos en una potencia enemiga, radicalmente exterior a la sociedad. (Rosanvallon, citado por Presno, 2012, s.p.).

2.1.4 Repertorios Múltiples de Acción Social y Participación Política (Contentious politics).

Como se puede observar en el apartado anterior, dentro del universo democrático, la acción social y la participación política son elementos que conforman el propio corazón de la democracia. Por lo tanto, se presentará en este apartado una caracterización teórica de los repertorios de acción social dentro del marco explicativo

de la DOC pues aquí se considera que es el marco general idóneo, vivo y actual para la comprensión de los RMASPP. Las razones son dos: porque al igual que el conjunto de autores/as citados en las líneas anteriores, la DOC sitúa esos repertorios múltiples como uno de los agentes activos más relevantes dentro del contexto democrático; pero también porque les dota de legitimidad al interior del juego político democrático y no como un agregado periférico no-convencional.

Reflexionan Tilly y Wood (2010) en su libro ya convertido en clásico, *Los movimientos sociales (1768-2008)*: “Gran parte de mi trabajo ha versado sobre cómo, cuándo, dónde y por qué la gente corriente plantea reivindicaciones colectivas a las autoridades públicas, otras instancias de poder, competidores, enemigos y objetos de la desaprobación pública”. (p. 17)

Esta preocupación es, en gran medida, la motivación en esta investigación. En gran parte y no en su totalidad, porque no se trata aquí de una investigación empírica de los movimientos sociales y la participación en la esfera política dentro del marco democrático. Se persigue, por el contrario, entender cómo se construye su significado – en caso de que tal cosa ocurra– en uno de los dispositivos de socialización más potentes e influyentes en un número enorme de generaciones: la escolarización obligatoria. Se trata del proceso de socialización (construcción y deconstrucción identitaria) de naturaleza política dentro el marco de la construcción discursiva de las realidades sociopolíticas a lo largo de los distintos niveles educativos en la Secundaria Obligatoria. De ahí que sea necesario para acometer esta tarea, construir mediante el diálogo de diversos marcos teóricos, un aparato conceptual sobre aquella realidad que se pretende

rastrear a lo largo del entramado discursivo curricular encarnado en los libros de texto empleados por el alumnado, sus propias percepciones y las del profesorado, al igual que sus prácticas en el aula y el centro educativo.

Las independencias latinoamericanas, la revolución francesa, la revolución norteamericana, los movimientos feministas, indígenas, ecologistas, estudiantiles y movimientos por los Derechos Civiles; la Primavera Árabe, el 15M, Occupy Wall Street..., todas estas expresiones y levantamientos sociales y políticos revelan una gran complejidad tanto por las heterogéneas realidades sociopolíticas que representan como por la gran variedad de enfoques desde los cuales se estudian. La construcción del marco teórico sobre esa multiplicidad de repertorios y vectores de expresión social y política se enfrenta a una gran dificultad: ¿bajo qué campo o concepto se puede aglutinar una heterogeneidad tal de fenómenos que abarque un espectro histórico, espacial y diverso? ¿Qué aportes pueden considerarse idóneos? ¿Cómo construir un aparato conceptual sólido y útil para investigar la forma en que se representan tales realidades en los textos destinados para la enseñanza-aprendizaje?

Una solución preliminar, adoptada aquí, consiste en recoger una amplia bibliografía de los exponentes más reconocidos en el campo y hacer una lectura retrospectiva buscando rastrear una matriz común a la gran variedad de enfoques. Una matriz que funcione como un amplio paraguas que recoja todas aquellas realidades sociopolíticas que en esta investigación se denominan los RMASPP.

Existe un amplio número de investigadores e investigadoras que ha contribuido a comprender la acción social y participación política. Pero uno de los esfuerzos más

completos, significativos e innovadores en este campo es el de McAdam et al. (2005), quienes intentan integrar en un todo comprensivo estos múltiples repertorios y vectores de expresión sociopolítica denominado DoC. El objetivo que persigue este enfoque es estudiar las *Contentious Actions*, es decir, los múltiples tipos de *contienda política*, que están presentes en todos los períodos históricos y que abarcan un amplio abanico de fenómenos.

El gran aporte de la investigación en el campo de las DoC está en “combinar el conocimiento alcanzado en el campo de los movimientos sociales con el de las revoluciones, la democratización y los conflictos étnicos, identificando un campo más amplio, el de la contienda (política)” (Della Porta y Diani 2011, p. 42). Destacan las ventajas que tiene estudiar todos los repertorios desde una perspectiva comparada frente al estudio por separado. Además, como fruto de sus hallazgos McAdam et al. (2005), demuestran que los diferentes repertorios de la contienda política son “el resultado de mecanismos y procesos similares”. (p. 5). Por lo tanto, aunque los repertorios difieren entre sí y tienen consecuencias distintas, pueden ser considerados de modo general fenómenos similares aún cuando se estudie con una hiperfocalización, mediante el uso de conceptos, técnicas y modelos explicativos distintos. Su camino es, en cambio, identificar “mecanismos y procesos causales semejantes en una amplia variedad de luchas”. (p. 6)

A partir de este enfoque, en contraste con nuevos hallazgos de la teoría sociopolítica (Castells 2012; Della Porta y Diani 2011, Tarrow, 2012), se ha construido el aparato conceptual. A su vez éste servirá como base sobre el cual se apoya el

esquema exploratorio sobre los RMASPP para implementar la estrategia analítica de los libros de texto y el discurso del alumnado y el profesorado. Algunas precisiones son pertinentes aquí.

2.1.4.1 Primera. El sentido de la contienda política y los RMASPP.

Los conceptos de *contentious* (adjetivo) y *contention*³⁵ (sustantivo) aluden a “la contienda [política], la lucha, la polémica, la disputa, la confrontación, el enfrentamiento y el conflicto” (Della Porta y Diani, 2011, p. 42); aluden al ejercicio del contrapoder, entendido como la “capacidad de los actores sociales para desafiar el poder incorporado en las instituciones de la sociedad con el objetivo de reclamar la representación de sus propios valores e intereses” (Castells 2012, p. 22). Las *contentious actions* pueden ser definidas “burdamente” como la lucha política colectiva³⁶; pero en concreto McAdam et al. (2005) proponen que:

[son aquellas] interacciones episódicas, públicas y colectivas entre generadores –*makers*– de reivindicaciones y sus objetos cuando, a) al menos uno de los demandantes o su objeto es un gobierno, o bien éste

³⁵ De acuerdo a una nota del traductor del texto de Della Porta y Diani (2011), estos conceptos tienen una difícil traducción en español y otros idiomas. Por lo tanto se optará por emplear la noción de *contienda política* cuando haga referencia explícita a la propuesta de McAdam, Tarrow y Tilly, convergiendo así con la traducción del libro al español en 2005 como *Dinámica de la Contienda Política*.

³⁶ “Roughly translated, the definition refers to collective political struggle” (McAdam et al., 2004, p. 5).

participa de la demanda, y b) las reivindicaciones, caso de realizarse, afectarían los intereses de al menos uno de los demandantes. (p. 5)

Las acciones son episódicas ya que excluyen eventos regularmente programados como las votaciones y elecciones parlamentarias y reuniones asociativas aun cuando esos eventos se conviertan en catalizadores de una contienda política. Son públicas, en la medida en la que quedan excluidas todas aquellas demandas políticas (*claim making*) que tienen lugar en organizaciones perfectamente delimitadas específicamente las que tienen ramificaciones políticas. Son colectivas porque apuntan a una conjunción de individuos que interactúan entre sí y comparten recursos en la consecución de sus objetivos. Aunque la participación en la política puede hacerse desde la esfera individual, la contienda política se personifica en colectivos, grupos, sectores, capas que se vinculan en la persecución de metas colectivas.

Para desarrollar esta tesis aparece como viable adoptar del marco teórico las nociones de contienda política. Sin embargo, el diseño de esta investigación requiere depurar el objeto de investigación. Bien se pueden admitir aquellas nociones o bien se podrían emplear nociones más explicativas y más operativas dentro del propio campo de las DOC. Por tanto se prefiere el uso de repertorios múltiples de acción social y participación política. Por eso, al hablar de los RMASPP se está haciendo referencia a aquellas situaciones en las que grupos o capas de la sociedad civil, con diferentes grados de intensidad, reivindican, confrontan, contestan, entran en conflicto, enfrentan políticamente a las autoridades, la estructura o las relaciones de poder: “su vocación es contrahegemónica” (Santos y Avritzer, 2004, p. 11). En ese marco, la noción de protesta

puede entenderse como aquellos “espacios (sites) de contestación donde se utilizan cuerpos, símbolos, identidades, prácticas y discursos para perseguir o prevenir cambios en las relaciones institucionalizadas de poder” (Taylor y van Dyke, 2004, citado por Della Porta y Diani, 2011, p. 37).

2.1.4.2 Segunda precisión. Las variantes de los RMASPP o contienda política: contenida/transgresiva, convencional/no convencional, rutinizadas/no rutinizadas.

Los RMASPP aglutinan aquellos fenómenos de orden social y político que se desarrollan al margen de partidos políticos y sindicatos –y, en el contexto actual, de los rituales de la democracia representativa– que desafían el orden institucionalizado y que van desde los movimientos sociales, los nuevos movimientos sociales, las revoluciones, levantamientos, sublevaciones, hasta las iniciativas populares, referéndums, participación y deliberación ciudadana. Se parte por tanto del presupuesto de que los repertorios de expresión y la participación política son diversos, se han ampliado y transformado en las últimas décadas: las democracias experimentan en la actualidad “la metamorfosis de la oposición política” (Rosanvallon, 2007, p. 35). Esto es, que se puede participar o confrontar políticamente mediante mecanismos y procedimientos convencionales, institucionales y rutinizados. Pero también se contemplan como relevantes las formas no convencionales de tomar parte en la política. Gran parte de la comunidad científica comparte que los límites entre los repertorios convencionales y los no-convencionales se han ido diluyendo. Otros van más allá y no dudan en definir la

sociedad actual como una *sociedad de movimientos* (Melucci, 1996; Meyer y Tarrow, 1998, Rucht y Neidhardt, 2002).

McAdam et al. (2005, p. 4) proponen el uso de dos *variantes* de la confrontación política: contenida y transgresiva. Los autores confiesan sus preferencias por esta distinción frente a la de convencional y no-convencional porque permite enfatizar el carácter transgresor al interior de las instituciones, del mismo modo que lo hace con las diferentes actividades rutinarias de contendientes externos como por ejemplo otras países u organizaciones internacionales. Entienden que una distinción entre convencional y no-convencional es el efecto de los estudios políticos tradicionales que ha “reificado durante demasiado tiempo la frontera entre la política oficial, prescrita y la política por otros medios”³⁷ (McAdam et al., 2005, p. 7). Apoyada en este supuesto, la comunidad académica ha desatendido e interpretado de esta manera los paralelismos y las interacciones entre esas variantes de la contienda políticas.

Con todo, es compartido por gran parte de la comunidad científica que la separación precisa de repertorios convencionales y no convencionales, ortodoxos y heterodoxos resulta difícil. Porque, por un lado, ambas variantes interactúan mutuamente en determinados episodios de contienda: unas variantes –especialmente las variantes contenidas– abren paso a otras igualmente contenidas o a otras transgresivas.

³⁷ Según estos autores la reificación llegó a su paroxismo en las ciencias sociales norteamericanas entre 1950 y 1960, época en la cual se hace una fuerte separación disciplinaria y conceptual entre la lucha política convencional y no convencional. Por su parte los sociólogos reclamaban el campo de los movimientos sociales; los politólogos el campo de la política institucional.

Por otro lado, como se comentaba anteriormente, tienen en su base factores causales semejantes. Por su parte Della Porta y Diani (2011), recomiendan para referirse a las variantes de la contienda política, el uso de “formas no rutinizadas de influir en los procesos políticos, sociales y culturales”. (p. 215). Su recomendación pasa por advertir de que los nuevos repertorios no pueden ser considerados aceptados por lo que no-convencional, sería inadecuado, por tanto, se propone no-rutinizadas porque su contexto explicativo es el de la participación en democracias representativas.

La contienda contenida “hace referencia a aquellos casos de contienda política en los que todas las partes son actores previamente establecidos que emplean medios bien establecidos de reivindicación” (McAdam et al., 2005, p. 8). Su característica particular es que todos los participantes de la contienda están previamente establecidos e identificados constituidos. La contienda transgresiva, es similar a la contenida salvo por dos cuestiones. Implica, de acuerdo con los autores, que “al menos algunos de los participantes en el conflicto son actores políticos recientemente autoidentificados y/o al menos algunas de las partes emplean acciones colectivas innovadoras” (p. 8). Dichas acciones, continuando con los autores, puede definirse como tales, “cuando incorpora reivindicaciones, selecciona objetos de las reivindicaciones, incluye autorrepresentaciones colectivas y/o adopta medios que no tienen precedentes o que están prohibidos en el régimen en cuestión” (p. 9). En resumen, son contiendas que logran que nuevos actores entren a ser parte de la arena política o bien que los actores en cuestión adopten formas innovadoras en la dinámica de reivindicación. Una tercera opción posible es que ambas situaciones ocurran simultáneamente.

Aquí resulta útil introducir una mayor discriminación de los distintos tipos de repertorios, más allá de repertorios contenidos y transgresivos. A través de un amplio estudio empírico han ubicado las formas de participación a lo largo de un continuum de umbrales (de menos a más intensas en demostración de fuerza) (Della Porta y Diani, 2011, p. 221). Un primer umbral refiere a formas no ortodoxas de acción política pero que son aceptadas y que implican un paso desde la política convencional a la no convencional como la recogida de firmas y manifestaciones legales. El segundo umbral supone un paso más allá y se adentra en la *acción directa* como, por ejemplo, los boicots. En el tercer umbral se incluyen actos considerados ilegales pero que no recurren a la violencia, como huelgas no oficiales y ocupaciones pacíficas. Finalmente, el cuarto umbral refiere a aquellas actividades que recurren a confrontación violenta con efectos personales y físicos entre contendientes.

2.1.4.3 Tercera precisión. Los distintos ámbitos espaciales de los RMASPP.

Dentro de la contienda política se contempla una distinción entre ámbitos espaciales: contiendas locales, sectoriales, nacionales, internacionales y transnacionales. Si bien los autores metodológicamente se centran en la contienda en el ámbito nacional, pronto aclaran que su programa alternativo de análisis, *adecuadamente modificado*, sirve también para las contiendas en otros ámbitos espaciales aisladamente o vinculadas entre sí.

2.1.4.4 *Cuarta precisión. Los distintos ámbitos temporales de los RMASPP.*

Una cuestión de gran importancia es que dado el carácter integrador del campo dentro de las DOC, se contemplan aquellas expresiones y acciones de tipo sociopolítico en un rango temporal realmente amplio y que no se circunscribe a la segunda mitad del siglo XX en adelante. Habrían pues dos grandes grupos separados por el contexto temporal: los llamados viejos repertorios y los nuevos repertorios. Esta diferenciación posee una gran utilidad porque se pueden rastrear RMASPP a lo largo de periodos históricos diferentes y no se circunscriben únicamente al siglo XX, como sí ocurre en su caso con los Movimientos y Nuevos Movimientos Sociales y otras expresiones.

2.1.4.5 *Quinta precisión. La cualidad del vector del cambio.*

El enfoque de la DOC se centra en movimientos progresistas y no reaccionarios. Los movimientos xenófobos, racistas –aunque son movimientos en los que individuos colectivamente mediante la confrontación del poder se unen para perseguir intereses– se eluden deliberadamente. Esto es así porque los objetivos finales que persiguen en sus demandas y confrontación con el poder del Estado, no propenden hacia una sociedad más democrática, inclusiva, diversa, emancipada, progresista.

2.1.4.6 *Hacia una caracterización de los RMASPP.*

A lo largo del estudio de las acciones sociales y políticas de carácter colectivo, se han ido configurando modelos explicativos y, dentro de éstos, ciertas perspectivas o enfoques que tienen el interés de explicar en qué consisten los repertorios de acción

social y política. Autores como Sztompka consideran que esos esfuerzos explicativos comienzan en la Escuela de Chicago, especialmente con Blumer. Otros autores como McAdam, et al. (2005), distinguen dos grandes paradigmas explicativos. Por un lado el paradigma de la conducta colectiva y, por otro, la *agenda clásica*. Esta última representa un gran avance frente a aquella. Pero al mismo tiempo como respuesta a los déficits explicativos y metodológicos de ambos paradigmas, se presenta este nuevo campo explicativo denominado DOC. Cada paradigma intenta dar explicación a la naturaleza, dinámica, valores y perspectivas de los repertorios de acción social y política dentro de los desarrollos y recursos del campo científico en el que se inscriben. En lo que sigue, se comentarán los aportes más sugerentes (Castells, 2001, 2012; Della Porta y Diani 2011; McAdam, Tarrow y Tilly, 2005).

Por su parte Della Porta y Diani (2011), apoyados en el enfoque de la DOC, sostienen que lo que caracteriza a los repertorios acción social y política son tres elementos:

- acción conflictiva,
- redes informales e
- identidad colectiva.

Por su parte, la acción conflictiva es en la cual los actores “se involucran en relaciones conflictivas con oponentes claramente identificados” (p. 43). Los autores italianos entienden por conflicto “una relación de oposición entre dos actores que buscan controlar el mismo objeto, ya sea poder político, económico o cultural y, en el proceso, producen demandas negativas el no para el otro” (p. 44) y “requiere la

identificación de unos objetivos para unos esfuerzos colectivos articulados específicamente en términos políticos o sociales” (p. 44): o buscan el cambio o se resisten a él.

En segundo lugar, esos repertorios precisan y se vinculan en densas redes informales, esto es, “actores tanto individuales como organizados, se comprometen a intercambios continuados de recursos en la búsqueda de metas comunes sin perder autonomía e independencia” (p. 44).

Un tercer elemento es el de la identidad colectiva. Los participantes de los repertorios, comparten una identidad colectiva diferenciada pues “se fomentan identidades colectivas que trascienden eventos e iniciativas particulares (...) [la identidad colectiva se relaciona con] “el reconocimiento y la creación de conectividad” (Pizzorno 1996, citado por Della Porta y Diani, 2011, p. 44); conlleva un sentido de propósito común y compromiso compartido en una causa que permite que activistas y/o organizaciones individuales se consideren vinculados de manera inextricable con otros actores –no necesariamente idénticos pero sí seguramente compatibles– en una movilización colectiva más amplia (Touraine, 1981, citado por Della Porta y Diani, 2011, p. 44). El proceso de construcción de la identidad colectiva, en resumen, refieren a actores que establecen conexiones entre hechos diferentes, tanto públicos como privados; hechos que están localizados en tiempos y lugares distintos pero que, en todo caso, son importantes en la experiencia de los actores, que los entretejen en amplias narraciones incluyentes” (Melucci, 1996, citado por Della Porta y Diani, 2011, p. 45).

Charles Tilly y Lesley J. Wood (2010), en su significativa obra *Los Movimientos Sociales (1768-2008)*, sostienen que hay tres elementos característicos en la contienda política. En primer lugar, la campaña que es un esfuerzo público, organizado y sostenido –no se restringe a un solo episodio– por trasladar a las autoridades pertinentes las reivindicaciones colectivas. En segundo lugar, los colectivos en el proceso de reivindicación y contienda, hacen un uso combinado de algunas formas de acción y participación política, esto es, despliegan sus acciones mediante el repertorio. En tercer lugar, establecen y demuestran a la opinión pública su cohesión mediante manifestaciones públicas y concertadas de Valor, Unidad, Número y Compromiso (WUNC³⁸).

Sidney G. Tarrow (2012) colega y coautor de varias obras en conjunto con Charles Tilly, presenta otras reflexiones, –en algunas cuestiones opuestas y en otras complementarias– sobre la acción colectiva desde el enfoque DOC. De manera general, se puede situar el interés principal de Tarrow en el esfuerzo por crear y desarrollar un marco explicativo de los movimientos sociales y las fases que estos transitan en dinámicas de protesta y dinámicas revolucionarias. De ahí que la obra que sirve de guía a esta investigación lleve por título *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Y es en esta obra en la que intenta discutir los vacíos en las teorías anteriores. Entre ellos, el error más grande de estas teorías consiste en querer

³⁸ WUNC hace referencia a las siglas en inglés de Worthy, Unified, Numerous and Committed.

estudiar aisladamente, o bien los repertorios o bien determinados aspectos de cada repertorio. Como ejemplo cita los estudios de huelgas y conflictos laborales sobre los que se “han generado su propia especialidad académica, que presta poca o ninguna atención a las intersecciones entre la lucha laboral y la política” (2012, p. 19). Y como propuesta teórica frente los diferentes vacíos teóricos, Tarrow propone una mirada más integral, esto es, que “el acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales y revoluciones es la acción colectiva contenciosa” (p. 19).

Una de las primeras consideraciones, que sirve como marco y fundamento general de la teoría de Tarrow (2012) es que,

la acción colectiva ha caracterizado a la sociedad humana desde que existe el conflicto social. Esto es, desde el momento en que puede decirse que existe una sociedad humana. Pero tales acciones expresaban habitualmente las demandas de gente corriente de forma directa, local y rígida en respuesta a agravios inmediatos, a través de ataques a sus oponentes y sin encontrar casi nunca aliados entre otros grupos o entre las élites políticas (p. 142).

Pero, continúa el argumento de Tarrow, a partir del siglo XVIII en Europa y Norteamérica, tuvo lugar la eclosión de nuevos repertorios de acción colectiva. Sus rasgos son variados pero se pueden señalar principalmente los siguientes: se diferencia de los viejos repertorios en que ahora es nacional, autónomo y modular. Es decir, “que podía ser usado por una variedad de actores sociales en nombre de distintas exigencias y servir de puente entre ellos para fortalecer su posición y reflejar exigencias más amplias

y productivas” (p. 142). El segundo rasgo es que con el Estado nacional se convertía, cada vez más, en el contexto casi exclusivo de sus interacciones y reivindicaciones.

Desde los planteamientos de este autor, los movimientos sociales y en general las acciones colectivas contenciosas pueden entenderse como aquellos “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (Tarrow, 2012, p. 21). Pero además, el mismo autor explica que en la definición que él propone se encuentran cuatro elementos empíricos claves. El primero alude a un desafío colectivo, esto es, que reta y se opone a otros grupos, a la estructura de poder instalada o a determinados *códigos culturales*. El segundo elemento señala que en las acciones colectivas los participantes cuentan con objetivos comunes aún cuando en el fondo los valores e identidades se solapan entre sí. Un objetivo común podría ser buena razón para involucrarse en una acción colectiva. El tercer elemento es la solidaridad que surge como fruto de la identificación de una *comunidad de intereses* por parte de los actores y eso se expresa en forma de sentimientos más enraizados y profundos de solidaridad o identidad. El cuarto y último elemento tiene que ver con que la acción social implica una *interacción mantenida* de confrontación, es decir, se trata de hacer que la confrontación con el adversario perdure, permanezca para que la acción sea efectiva.

La acción social se convierte en contenciosa cuando se convierte en el repertorio de expresión político de aquellas personas o grupos que carecen del poder de modificar la configuración institucional vigente o hegemónica o por lo menos de logra introducir nuevas reivindicaciones que a su vez serán consideradas como acciones disruptivas de

determinado equilibrio. Pero además la acción colectiva se vuelve contenciosa cuando se establecen intereses comunes entre los actores y fijan cierto modo de organización para la confrontación con el contendor.

Respecto de la acción social, Tarrow (2012) también ofrece en su obra una tipología. La acción social, concretada en desafíos colectivos, puede ser de tres tipos. En primer lugar, la violencia contra otros (la más antigua): “era la forma de acción colectiva que más fácilmente podían emprender grupos locales aislados y poco informados” (p. 185). El problema es que el recurso de la violencia como arma política se convierte en la justificación perfecta para ser reprimida pero, también espanta a posibles nuevos integrantes que excluyen el recurso a la violencia. En segundo lugar, la manifestación pública organizada (la más común y convencional). Como ejemplo se pueden señalar la huelga y la manifestación. En tercer lugar, la acción directa disruptiva (la que franquea la frontera entre convencional y no-convencional).

Estas modalidades no son necesariamente tipos puros sino que son modalidades cuyas expresiones sociales transcurren dentro de tres *continuums* centrales. En términos de duración del repertorio, pueden ser breves o mantenidos. En términos de su ajuste a las prácticas normalizadas y convencionales pueden ser, bien institucionalizados o disruptivos (rompen la normalidad sin ser violentos necesariamente). Por último, en términos de la intensidad expresiva, los repertorios pueden ser monótonos o dramáticos.

Esta caracterización de los repertorios de acción social y participación política sirve como mapa de coordenadas para navegar e intentar aprehender la complejidad y

heterogeneidad de los fenómenos y su forma de ser representados en los discursos curriculares.

2.2 El aprendizaje de lo político: conceptos y reflexiones

En este apartado se recogen los elementos más relevantes de las teorías que explican el proceso de aprendizaje de lo político en los individuos.

Gran parte de los autores que intentan realizar el esfuerzo de síntesis de teorías sobre el aprendizaje de lo social y concretamente de lo político empiezan, de modo general, recogiendo las líneas argumentales de tradiciones sociológicas dominantes de principios del siglo XX, que fueron la base para diferentes investigaciones en el campo de lo político.

Todas estas propuestas delinean el itinerario de desarrollo del campo de estudio sobre el que se asienta esta tesis. Pero la complejidad de la tarea de recoger y sintetizar todo el devenir del pensamiento sociopolítico del siglo XX permite optar por una ruta diferente. Se trata de evitar retrotraerse al pasado más lejano y recoger las reflexiones de los autores más recientes que han emulsionado todas aquellas teorías clásicas con los avances más recientes.

2.2.1 Las explicaciones en las investigaciones internacionales.

En esta tesis, el primero de los referentes teóricos sobre los que se apoya el marco explicativo respecto al vínculo entre discurso educativo y alumnado es el que proponen Schulz et al. (2010) en el documento *Marco de Evaluación, del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS 2009).

Este modelo (figura 1), en principio esquemático, permite establecer ya de partida, en cualquier investigación, que el conocimiento, las actitudes y los modos de actuar del alumnado –como parte de una generación dada, dentro de un grupo social: la juventud– está atravesado por múltiples ámbitos institucionales de interacción.

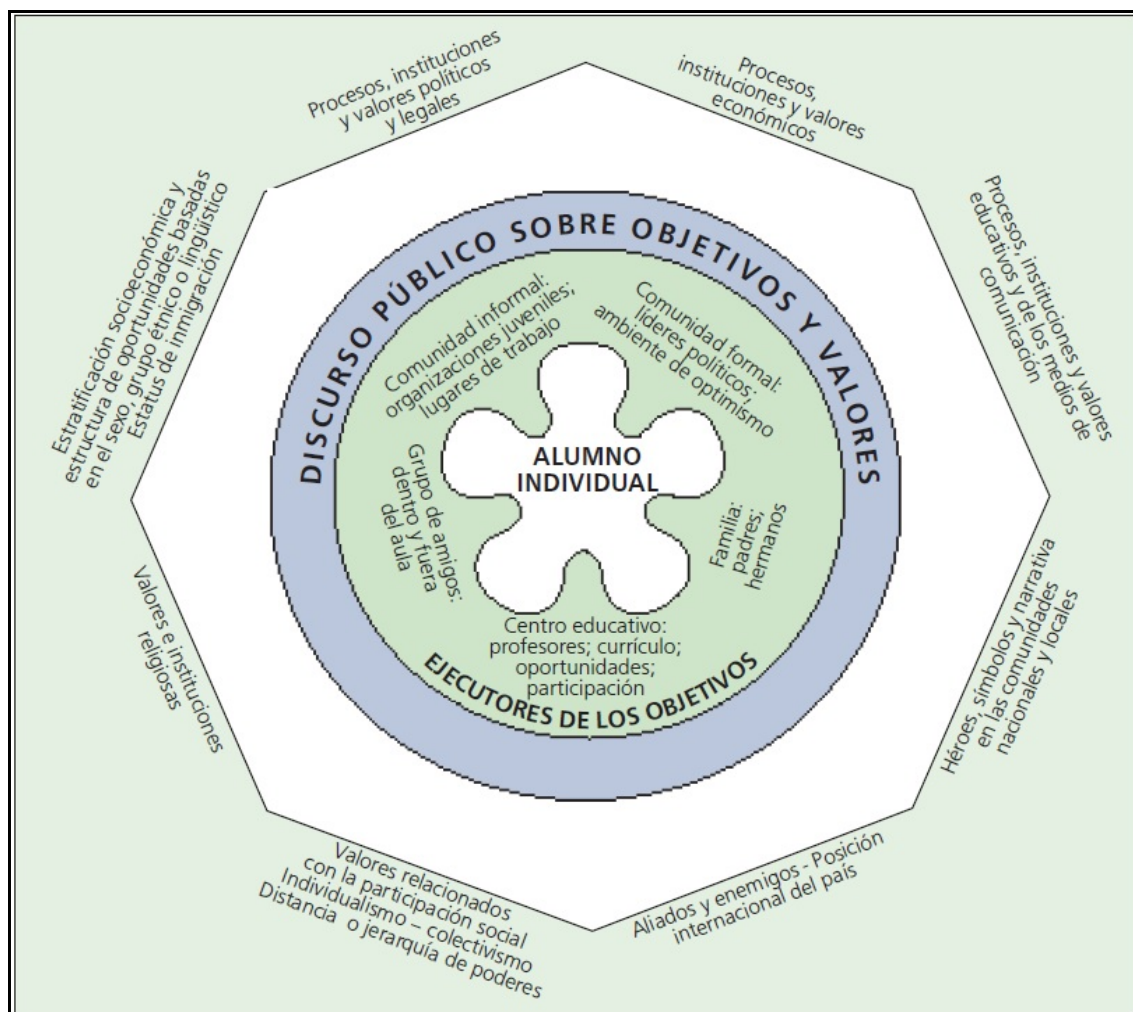


Figura 1. Modelo del Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED).

Fuente: Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr (2010, p. 17).

La sencillez aparente del esquema, lejos de facilitar la tarea, supone enfrentarse a uno de los grandes escollos a los que debe ir dando respuesta la investigación en el

campo de la didáctica (estudios sobre el currículum), los estudios críticos del discurso, la sociología del conocimiento, la sociología de la educación: si como se afirma reiteradamente que los individuos experimentan desde pequeños una sociedad multidimensional y *multideterminada*, entonces ¿qué papel desempeñan, específicamente, los sistemas educativos en la conformación –en niños y niñas– del conjunto de representaciones sobre la sociedad, la cultura, la política, el mundo y la vida en general? ¿Qué efecto tienen esas representaciones del mundo en la conformación de la identidad y de las acciones de niños y niñas? Y si hablamos del aprendizaje sobre el campo de la política, ¿qué noción de lo político construye la escuela en el alumnado?

Si se adopta el anterior esquema de Schultz et al. (2010), se puede afirmar que los niños y niñas (el alumnado) son influenciados por diferentes ámbitos institucionales que los autores resumen en seis ámbitos o, desde el lenguaje más educativo-político, en *comunidades cívicas*:

- comunidad informal: organizaciones juveniles;
- medios de comunicación: televisión, cine, series de televisión, redes sociales (Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter, etc.);
- comunidad formal: líderes políticos, sistema político;
- familia: padres, hermanos, primos, tíos;
- centro educativo: profesores, currículum, sistema de gobierno del centro, oportunidades de participación, comunidad educativa en general;
- grupo de amigos: dentro y fuera del aula y el centro educativo.

Mencionados los ámbitos del estudio, “el CIVED declara, tal y como refleja luego el marco de la evaluación del ICCS, que los jóvenes aprenden sobre civismo y ciudadanía a través de sus interacciones con las diversas comunidades cívicas, y no sólo mediante la enseñanza formal en el aula” (Torney-Purta et al., 2001, citada por Schulz et al. 2010, p.17). No obstante, los estudios que ha emprendido la IEA y cada uno/a de los/as investigadores/as que llevan a cabo esos estudios internacionales reflejan un enorme esfuerzo por intentar desglosar la dinámica específica de los efectos de la escuela en las identidades del alumnado europeo. De hecho, la contribución de estos estudios (Eurydice 2005, 2012; ICCS 2009) consiste en remarcar la cautela metodológica para evitar el dar por supuesto vínculos mecánicos entre el desarrollo de conocimientos, actitudes y acciones en el alumnado, por un lado, y el proceso de escolarización, por otro. A partir de esa precaución a la hora de indagar los procesos de aprendizaje específicamente social o político, en esta tesis se optó por atender con sumo cuidado el diseño y confección de los instrumentos y a su puesta en escena en el campo (véase el planteamiento en el apartado metodológico), siempre intentando aislar, en la medida de lo posible-probable, los efectos del aprendizaje en la personalidad del alumnado.

El segundo referente que debe mencionarse aquí es la inmensa labor realizada, desde la sociología política, por Jorge Benedicto y M.^a Luz Morán. De manera independiente (Benedicto, 1995, 2008) y en conjunto (Benedicto, Fernández de Mosteyrín, Funes, Monferrer, Morán y Robles, 2011; Benedicto y Morán, 2002; 2003), tanto en escritos incluidos en manuales de Sociología Política como en artículos e

investigaciones para el Ministerio de la Juventud, esto es, desde la teoría hasta la actividad investigadora, Benedicto y Morán se han encargado de impulsar la reflexión sobre los procesos de construcción de los *universos políticos* en la juventud española. En el campo de investigación entre educación e identidades ciudadanas, en concreto, sobre el aprendizaje de lo político, se podría afirmar que son referentes obligados.

Se han adoptado gran parte de las ideas de estos dos autores españoles además de por su gran labor científica, también porque han logrado realizar una relectura de los hallazgos más relevantes de Annick Percheron que fue, quizá, una de las mayores investigadoras en el campo de la socialización específicamente política.

En su texto *La construcción de una ciudadanía activa entre jóvenes*, Benedicto y Morán (2002), establecen los inicios recientes de la investigación sobre los fundamentos sociales y culturales del aprendizaje político en la década de los cincuenta en manos de Talcott Parsons. De acuerdo a estos autores, a mediados del siglo XX, las explicaciones del comportamiento político estaban apoyadas en los avances en el campo sociológico, y particularmente, en la corriente estructural-funcional. Parsons retoma y reelabora ciertos elementos de Durkheim y Freud para construir su concepción de la estructura y sentido de la acción social, que luego amplía con *El Sistema Social*.

Señalan también como punto clave la adopción del estructural-funcionalismo desde las ciencias del comportamiento político por parte de Almond y Verba en la década de los años sesenta, que se verá materializado en su obra *la Cultura Política* (1970). En dicho texto se comienzan a establecer las bases para la investigación sobre los fundamentos culturales del comportamiento político adoptando un nuevo enfoque

alternativo al de la psicología. Apoyados en el estudio comparativo de cinco países (Alemania, Estados Unidos, Gran Bretaña, Italia y México), Almond y Verba establecen tres tipos de cultura política³⁹ en la configuración democrática: cultura política parroquial, cultura política de súbdito, cultura política participante. Aquí cabe resaltar la importancia e influjo de la noción de cultura política con el avance del tiempo. Como se puede comprobar en diferentes informes, esta noción ha sido retomada en los últimos estudios comparativos internacionales. Ha sido retomada y hace parte de la columna vertebral de los presupuestos de partida de las investigaciones como ICCS 2009 y 2016.

Otras referencias obligatorias en la revisión de Benedicto y Morán son las propuestas de George H. Mead en la década de los años treinta y su explicitación del proceso de socialización a partir de tres campos o dimensiones de los individuos: *Self, I, Me*. Incluyen también en esta revisión la propuesta de Serge Moscovici con las *representaciones sociales*; de la obra de Bourdieu retoman la noción de *habitus* y finalmente, de Peter Berger y Thomas Luckmann resaltan su desarrollo de la *construcción social de la realidad social*.

Sea como fuere, Benedicto y Morán recogen varios conceptos que aportan una explicación de lo que ocurre en el aprendizaje político, en el contexto de la interacción

³⁹ En sus propias palabras, “el término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. Hablamos de una cultura política del mismo modo que podríamos hablar de una cultura económica o religiosa. Es un conjunto de orientaciones relacionadas con un sistema especial de objetos y procesos sociales” (Almond y Verba, 2001, p. 179).

en el aula y el centro educativo. En lo que sigue expondré los puntos más relevantes en el esquema conceptual de esta tesis.

En primer lugar, Benedicto emplea una noción de gran riqueza y complejidad que realiza un tránsito desde la sociología política hacia una psicología política (o mejor, parte de un enfoque macro de la sociología política hacia un enfoque microsociológico), que permite designar un esquema interno del individuo sobre el que ejercen influencia los procesos de aprendizaje. La noción de universos políticos hace referencia al “conjunto interrelacionado de disposiciones básicas que constituye la matriz fundamental a partir de la cual los sujetos perciben y reaccionan ante los estímulos políticos, construyen sus preferencias políticas y eventualmente se implican en actividades políticas” (Benedicto, 1995, p. 228).

En segundo lugar, y estrechamente vinculado a los universos políticos, el aprendizaje de lo político hace parte de un proceso social muy específico: el proceso de socialización secundaria (Giddens, Berger y Luckmann, Ritzer, etc.). Aquella matriz de comprensión del universo político no se encuentra a priori en el individuo. Hace parte de un proceso de interacción paulatino con los otros y que recorre completamente su biografía. En el proceso de socialización se va formando una determinada orientación hacia los fenómenos políticos. Es decir, “el individuo va conformando sus creencias básicas sobre la sociedad y la política, va acumulando información y conocimientos y, en fin, va desarrollando sus predisposiciones ante los distintos temas y hechos que configuran la realidad política” (Benedicto, 1995, p. 228). Sin embargo, hay una aclaración a la que al autor alude. Habría que evitar las posturas deterministas donde

predomina el individuo *supersocializado*. Muy al contrario, es necesario contar con otros elementos como “la personalidad y la experiencia individual” (Rush 1992, citado por Benedicto, 1995, p. 228). Pero al mismo tiempo propone evitar las posturas psicologicistas porque se caería en el error de no contemplar el referente social, colectivo y contextual del desarrollo del individuo.

En tercer lugar, la socialización específicamente política. Recogiendo diversas teorías, Benedicto señala que algunas de ellas proponen que la socialización específicamente política –el aprendizaje de lo político– es una fase posterior –aunque no desligada– de la *socialización de base*. Es decir,

solo a partir de que el niño ha interiorizado una determinada cultura y se haya convertido en miembro del grupo, de la sociedad, estaría en disposición de enfrentarse a hechos de naturaleza política, podría conocerlos, juzgarlos y orientarse ante ellos” (Benedicto, 1995, p. 230).

En resumen, el proceso de socialización de base y el de la socialización política se produce de manera simultánea,

al mismo tiempo que el individuo *asimila* una cultura determinada y se hace miembro de una grupo [el niño o la niña] se está socializando políticamente: aprende los valores sociopolíticos fundamentales, desarrolla vínculos de identificación con los símbolos políticos de la colectividad, adquiere una cierta comprensión de los significados políticos más habituales, se hace partícipe de una memoria histórica, unas tradiciones, etc. (Benedicto, 1995, p. 231).

Retomando la idea del autor, lo específico de la socialización política es la adopción y desarrollo de un *punto de vista*, por parte del individuo, sobre el mundo social que le rodea o que se encuentra en la distancia.

En cuarto lugar, Benedicto, tomando las ideas de Easton y Dennis, señala que la socialización política avanza de acuerdo a unos principios concretos:

- a. *Politización*: hay una toma de conciencia de un sistema político a partir de la percepción de las “figuras de autoridad que siente más próximas, personal y simbólicamente” (p. 233).
- b. *Personalización*: el sistema político –que tiene un carácter más abstracto y global– está circunscrito a esas figuras de autoridad o personas más próximas. El poder es encarnado por esas figuras.
- c. *Idealización*: la evaluación sobre esas figuras se realiza en términos de bueno o malo. En general, el resultado de la evaluación es benévola.
- d. *Institucionalización*: la idealización es sustituida por una mayor comprensión de los fenómenos y los elementos que integran el sistema político.

A este respecto Delval (2012), en una línea discursiva diferente, propone una socialización política que, dependiendo de la edad⁴⁰, progresa de acuerdo a tres niveles.

⁴⁰ Las edades tan solo tienen un carácter orientativo.

En el primer nivel, que va hasta los 10-11 años, los *sujetos*⁴¹ comprenden y elaboran sus explicaciones a partir de los elementos más visibles del fenómeno y soslayan los rasgos subyacentes.

En el segundo, que va de los 10-11 hasta los 13-14 años, arrancan ciertos procesos de inferencia e identificación de rasgos menos evidentes del fenómeno. Ahora, en los fenómenos interviene una dimensión temporal con determinadas duraciones. Además, los individuos pueden diferenciar entre tipos de relaciones personales y más anónimas e impersonales.

En el tercer nivel que va desde los 13-14 años, se consolidan los procesos mediante los cuales se identifican dimensiones menos evidentes de los fenómenos. La comprensión y explicación de rasgos más *ocultos* de los fenómenos es más frecuente. En esta etapa ocurren varias cosas:

- Se identifican y evalúan diferentes posibilidades dentro de una situación.
- Se identifican y evalúan diversos puntos de vista.
- Aumenta la información sobre cómo funciona la sociedad, a la vez que se proponen –o intentan– hacerla coherente.
- Se identifica un sistema de normas y se aplican más flexiblemente.

⁴¹ El propio Delval no hace uso de conceptos como individuo, persona. Emplea el concepto de sujeto aunque bien podría designarlos como jóvenes (hay una edad determinada). Hay ciertos debates sobre las implicaciones que tiene el uso de uno u otro concepto. Ver, por ejemplo Morin (1994).

- Se hacen críticas al orden social y se emiten juicios sobre lo que funciona bien y lo que no. Además, más allá de recoger y evaluar información, también proponen soluciones, alternativas.

Más adelante, en el trabajo de campo y el posterior análisis de datos de esta tesis, se comprobó que tanto la tipología recogida por Benedicto como la del mismo Delval, tiene cierto carácter explicativo. Ambos autores, a su manera, son útiles para entender ciertas posturas del alumnado. Si el primero funciona como guía para entender formas de representación de lo específicamente político, el segundo hace patente una distinción del procesamiento de la información social aplicada a lo político, en concreto cuando se trata de establecer dimensiones ocultas de la acción o el funcionamiento del sistema de gobierno. Pero además, estas tipologías muestran que en la construcción del casillero tipológico y la posterior selección del alumnado para entrevistar, es necesario establecer una diferencia entre diferentes niveles de ESO. Se encontró una gran evidencia de que la edad tiene un papel clave⁴² en la comprensión de los fenómenos políticos.

La tipología de Delval debe entenderse dentro de sus presupuestos sobre el vínculo entre la construcción de ciudadanía democrática y la escuela. Por un lado, en

⁴² No se trata aquí de establecer una categorización tajante entre los niveles inferiores y los superiores de la etapa. Nada está más lejos de nuestras intenciones. Hay alumnos y alumnas de 1º de ESO con un conocimiento y razonamiento sobre el sistema democrático tan desenvuelto que llama la atención. Así mismo hay alumnado de 4º de ESO, e incluso de bachillerato con grandes carencias. Sin embargo, esa no es la generalidad. Son casos aislados.

términos políticos, defiende que uno de los más grandes *avances sociales* y políticos en las sociedades contemporáneas, es la capacidad de los ciudadanos de participar en la vida pública. Por eso, –insiste– “la escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática” (Delval, 2012, p. 37). Es más, el autor da un paso más allá al sugerir el papel que debería desempeñar la educación y que se deberían traducir en unos contenidos escolares que sirvan para una *educación democrática*. En su opinión, el problema es que, las investigaciones han demostrado que la educación democrática se realizada de un modo incorrecto: se enseñan problemas muy generales y abstractos con los que el alumnado tiene poco contacto y carece de experiencia cuando de lo que se trata es de empezar a enseñar a partir de lo que sabe, entiende y le interesa (Delval, 2012).

Desde una perspectiva más compleja, Benedicto recoge las ideas de Annick Percheron⁴³ (1974, 1978, 1993). El primer elemento de este enfoque consiste en cierta clarificación conceptual sobre la noción de agentes de socialización. A diferencia de los enfoques anteriores, la autora francesa considera que la mejor manera de designar aquellas instancias que influyen en niños y niñas no es la que se refiere a agentes de

⁴³ Debido a la dificultad en el acceso o a la falta de traducción al español o al inglés de las obras de Annick Percheron, se consideró más oportuno realizar la lectura a partir de Benedicto y Morán. Sin embargo, esto plantea ciertas dificultades para comprender la totalidad de la propuesta de la autora francesa. Muchos de los elementos que han rescatado los autores españoles son valiosos pero otros aspectos más profundos del núcleo teórico de Percheron quedan fuera de la reflexión.

socialización. A cambio, prefiere emplear el de ámbito⁴⁴. La razón es que la noción de agente omite que la socialización no se realiza a partir de la acción o construcción de sentido desde una unidad monolítica, como si estuviera conformada por “una personalidad individual”. Su efecto se debe a “su ubicación en unos entornos determinados, con unas características sociales específicas y en los que existen unas redes de interacción social entre los distintos actores allí presentes” (Benedicto, 1995, p. 243). De ahí que en esta tesis se haya realizado una distinción entre los distintos actores o dispositivos dentro del ámbito de la escuela y no se adoptó como una unidad: se analizan los libros de texto, las experiencias o prácticas formales e informales de participación en el centro educativo y la interacción alumnado-profesorado. Todos esos actores crean una red de comunicaciones entre ellos y su propio entorno, que les permite ejecutar su función escolarizadora. Cada actor o cada dispositivo se convierten en un camino, un itinerario o una vía de socialización política más que un agente.

Sin embargo, no debe entenderse la escuela aislada del contexto, es preciso señalar que la escolarización tiene un efecto combinado junto con otros espacios y dispositivos en y con los que se desenvuelven las personas. Por eso es como ya empezaba a suponer Dalton, (1988, citado por Benedicto, 1995) tres décadas atrás, y aquí se adopta como un presupuesto central (y los estudios de la IEA también):

⁴⁴ La noción de *ámbito* está presente frecuentemente en esta tesis. En concreto se alude a ámbito institucional por la influencia de las nociones de la teoría de *campo* y *habitus* de Bourdieu (2008) y por la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2003).

uno de los rasgos más característicos de las sociedades postindustriales contemporáneas es, precisamente, la diversificación y proliferación de los universos simbólico-culturales que sirven de referencia a los individuos en el proceso de construcción de su sistema de percepción política: conforme se multiplican las pertenencias sociales de los sujetos, sus contextos de experiencia social (relaciones, estilos de vida, redes comunicativas, etc.) también se diversifican y fragmentan, al tiempo que pierden gran parte de su homogeneidad interna.

2.2.2 La importancia del giro lingüístico.

Otro referente desde el que se puede realizar una depuración mayor sobre el marco conceptual en el que se apoya esta tesis, implica empezar la recogida de reflexiones desde la crisis que las Ciencias Sociales experimentan a finales de la década de los 60, contextualizada por el giro lingüístico y la irrupción de los movimientos estudiantiles mexicanos y el Mayo del 68 (Íñiguez Rueda, 2006). En concreto, al ser una investigación centrada en los discursos y prácticas sobre el universo democrático que tienen lugar en el centro educativo y que son experimentados por el alumnado, se trata de revisar las propuestas sobre la interrelación entre el lenguaje y la construcción o aprendizaje de la política dentro de unos cauces de socialización.

Esa interrelación se puede rastrear en las propuestas en una matriz constituidas por varias disciplinas como la sociolingüística y los estudios críticos del discurso (Van Dijk, Wodak e Íñiguez Rueda) y la pedagogía crítica en la tradición gramsciana y la

teoría crítica (Giroux). El razonamiento principal del que se parte en esta tesis es que el aprendizaje político, el aprendizaje ciudadano es una práctica social. Intervienen diferentes actores, contextos y modos de interacción en la vida cotidiana de los individuos.

Como uno de los ejes troncales sobre los que se asientan los fundamentos de esta investigación, el *giro lingüístico* tiene especial relevancia. Especialmente por lo que se consideran las tres *líneas de influencia* en el campo de las Ciencias Sociales y la Filosofía (Ibáñez Gracia, 2006, pp. 35-41):

- el impacto de la lingüística estructural,
- el impacto de la corriente analítico-logicista y
- el impacto en la corriente centrada en el lenguaje cotidiano.

Dentro de estas tres líneas de influencia, cabe recoger sus efectos más inmediatos en los presupuestos de aquellas investigaciones que tienen como objetivo examinar las políticas de representación de fenómenos sociales, políticos y culturales en los discursos educativos (normativas, políticas, materiales, profesorado y alumnado).

Convenimos con Ibáñez Gracia (2006, p. 45) en que el giro lingüístico deja varios elementos pero conviene resaltar uno: obliga a hacer un tránsito en el modo de enfocar el objeto de investigación: la investigación centrada en el mundo de las ideas avanza hacia el estudio del lenguaje, como el sistema simbólico mediante el cual es designado como tal. Esto es, que en la construcción del conocimiento tienen un papel fundamental el conjunto de procesos cognitivos como el sistema de símbolos o signos que sirve para designar la realidad (cualquiera que ella sea), toda vez que el lenguaje se

convierte en el mejor camino para entender el mundo y, al mismo tiempo, entender el pensamiento. Pero además, el giro deja otra enseñanza. El lenguaje además de ser un sistema de representación de la realidad se convierte en un sistema que mediante su uso, su *performance*, construye la realidad: “junto con sus funciones descriptivo-representacionales, el lenguaje adquiriría, por lo tanto, un carácter productivo, presentándose como un elemento formativo de realidades” (p. 45).

Es precisamente en este esquema en el que se inscriben los presupuestos más básicos de esta tesis. El objeto de estudio, el enfoque y los instrumentos y las prácticas dentro de la estrategia analítica están basados y orientados a esa doble naturaleza del lenguaje: hace referencia, por un lado, a descripciones y explicaciones de la realidad política y, por otro lado, construye, puede construir o deconstruye –no mecánicamente– modos de representar el mundo, ciertos mundos específicos como el político, las nociones y las acciones políticas existentes y que pueden existir. De ahí que el mismo Van Dijk (apoyándose en Gramsci) se pregunte, “cómo se definen los modelos mentales, el sentido común, de modo que la gente actúe por su propia voluntad defendiendo los intereses de los poderosos aún en su propio detrimento” (Van Dijk 2009, p. 33). Cita que hace clara referencia a los efectos de los discursos en las acciones de las personas.

La práctica educativa en torno al aprendizaje sociopolítico, esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de los universos políticos del alumnado mediado por los libros de texto (contenido, actividades, evaluaciones), la interacción alumnado-profesorado y las mismas prácticas dentro del centro educativo, se entienden

aquí como materializaciones discursivas del lenguaje que deben ser examinadas para comprender dinámicas sociales (micro, meso y macro) en el proceso de *reproducción consciente e inconsciente*⁴⁵ de la sociedad.

2.2.3 Discurso, poder y cognición: tres campos claves para comprender la ideología en el aula.

Correspondiendo con esta línea de pensamiento, los *Estudios Críticos del Discurso* (ECD)⁴⁶ –corriente de la que también se nutre esta tesis– han realizado grandes avances al establecer algunos elementos conceptuales fundamentales, al tiempo que los acompaña de investigación empírica, todo ello con el objetivo de comprender la dinámica del aprendizaje de lo político en el ámbito educativo. Van Dijk no duda en recoger la siguiente idea del sociólogo Pierre Bourdieu: “los medios, los libros de texto

⁴⁵ Estas nociones son extraídas del libro *La Educación democrática. Una teoría política de la educación*, escrito por Amy Guttmann (2001). Se recogen a modo de revisión de las teorías de la reproducción social y cultural porque mantiene la idea primigenia de la lógica social de la reproducción pero hace una distinción en torno a la capacidad de discernimiento que debe desarrollar en los individuos para una sociedad justa y emancipada. La reproducción social implica la conservación de modo irreflexivo y automático de unas condiciones sociales determinadas. Pero al mismo tiempo supone una reproducción de tipo más reflexivo.

⁴⁶ En el libro *Discurso y Poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso* (2009, p. 21), Teun Van Dijk hace una distinción que es preciso traer a colación: este autor prefiere denominar aquella línea de investigación no como *Análisis Crítico del Discurso* (ACD) sino como ECD. La razón que esgrime el autor –razonamiento que se he visto refrendado en la práctica y en la labor investigadora y comunicativa– es que debido a la multiplicidad de modos de enfocar, los instrumentos y las prácticas concretas de análisis no existe una corriente monolítica sino una multiplicidad de corrientes de Análisis Crítico del Discurso, que de ningún modo pueden circunscribirse a una corriente sola.

y otros materiales educacionales forman el núcleo del poder simbólico y la reproducción y legitimación textual del poder en la sociedad” (Bourdieu, 1984, citado por Van Dijk, 2009, p. 78).

Conviene aquí resaltar cuatro presupuestos de los ECD que explican los hilos que vinculan el discurso en los libros de texto, la dinámica de cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo de representar determinadas formas de poder.

En primer lugar, el discurso de los libros de texto tiene una alta carga cognitiva. Los receptores, concretamente el alumnado, tienden a “aceptar las creencias (conocimientos y opiniones) transmitidas por el discurso de las fuentes que consideran autorizadas, fidedignas o creíbles (académicos, expertos, profesionales o media de confianza)” (Van Dijk, 2009, p. 161).

En segundo lugar, los participantes generalmente son receptores del discurso. Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones precisan ser “atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos e institucionales” (Giroux, 1981, p. 105). Ejercen sobre el alumnado un poder coercitivo del cual no puede abstraerse. Existe, por tanto, lo que se denomina, una “interacción disimétrica asimétrica entre los libros de texto y los estudiantes, que es reforzada por la asimetría entre profesor y alumnado” (Castejón Fernández y España Ganzarain, 2004, p. 109). Esta asimetría depende de distintos factores: primero, a los conocimientos del profesorado se les atribuye una superioridad sobre el del alumnado; segundo, el sistema educativo concede al profesorado el cometido de dirigir las interacciones y establecer

ciertas normas; tercero, es el profesorado quien tiene la prerrogativa de evaluar al alumnado decidiendo qué contenidos se consideran relevantes de ser valorados.

En tercer lugar, la efectividad de aquel aprendizaje es mucho mayor en cuanto mayor sea la ausencia de discursos que lo confronten con información y estrategias alternativas. Finalmente, los receptores (el alumnado) pueden “no poseer el conocimiento y las creencias necesarias para desafiar los discursos o la información a la que están expuestos” (Wodak, 1987, citada por Van Dijk, 2009, p. 163). La influencia cognitiva abarca un amplio rango de ámbitos concretos del individuo que se ven afectados por los discursos. Entre ellos se pueden destacar los conocimientos, las opiniones, las actitudes, las representaciones sociales y por último, las ideologías.

2.2.4 Las explicaciones de la Pedagogía Crítica.

El último referente nos remite a las nociones de discurso, escolarización y subjetividad sobre las que han trabajado Giroux (1993) individualmente y en conjunto con McLaren (1998). Estos autores, cuyo pensamiento se fundamenta en la teoría pedagógica de Paulo Freire, la *noción de hegemonía* de Gramsci y la *teoría de la dominación* de la Teoría crítica, hacen un acercamiento a la dinámica pedagógica-política en la interacción en el aula y en los centros educativos.

Por su parte Giroux cuenta con dos textos con los que esta tesis se vincula estrechamente. El primero es *La Escuela y la lucha por la Ciudadanía* (1993), el segundo es el de *Cultura, política y práctica educativa* (2001). Al intentar destilar las ideas centrales de ambos textos, se pueden apreciar algunas de las grandes

preocupaciones del autor: superar la “larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual” (Giroux, 1992, p. 21). Para ello propone, por un lado, el desarrollo de un nuevo lenguaje y un sistema conceptual crítico para emprender un análisis del proceso de escolarización de modo que se pueda extender el enfoque crítico hacia diferentes dimensiones de la acción social. El nuevo lenguaje, el conjunto de conceptos críticos y los programas de investigación deben partir necesariamente de la relación entre poder, conocimiento e ideología.

En el trabajo en conjunto de Giroux y McLaren, *Las políticas de educación y cultura* (1998), en el capítulo cinco, ambos autores reflexionan sobre el lenguaje y la escolarización y sus efectos en la subjetividad del alumnado.

Lo primero que ponen en evidencia estos autores es que el “lenguaje teórico” con el que se han emprendido las investigaciones sobre los procesos de escolarización han sido “menos que satisfactorio (...) inadecuado” (p. 137). La mejor manera de solventar los errores en este campo pasa por dos cosas: tener presente *la primacía del lenguaje* y considerar la *construcción social del significado y la subjetividad*. Estos presupuestos se materializan en una investigación crítica si se estudian “las relaciones que hay entre el lenguaje y la experiencia del estudiante como una dinámica central en la cual los estudiantes vienen a experimentarse a sí mismos como sujetos” (Giroux y McLaren, 1998, p. 137). Lo interesante de estas ideas es que obligan a que en las investigaciones cuyo objeto de estudio es la escuela, se tenga en cuenta el lenguaje concretado en múltiples discursos (lenguaje practicado). Ahí radica la importancia de

examinar los libros de texto (grandes indicadores del currículum) y la interacción alumnado-profesorado. Pero además deben examinarse las prácticas y los espacios de interacción en los que toma parte el alumnado. Lenguaje y experiencia dejan en la personalidad del alumnado huellas, pistas, vestigios sobre lo que es el mundo social, político y cultural y el rol que cumple o debería cumplir el alumnado mismo. En todo caso, se trata de emprender un proyecto “que descubra cómo se produce la dominación cultural de las representaciones y las prácticas sociales” que desvalorizan al otro antes que considerarlo el sujeto de la historia (Giroux y McLaren 1998, p. 137).

Lo que hace falta es un discurso que dote a los estudiantes de habilidades y valores y “la dirección necesaria para encontrar sus propias voces” (Giroux y McLaren 1998, p. 141). En esta afirmación se evidencia claramente que tanto experiencia como el lenguaje tienen un efecto directo, no necesariamente mecánico y veloz: hay cierto efecto de orientación o cambio en el alumnado. El lenguaje posee una naturaleza profundamente social, funciona como mediador y creador de percepciones de la realidad, al tiempo que produce realidades, porque introduce o puede introducir “sedimentos en el conocimiento del sentido común (ideología), que tienden a enmascarar verdades y hechos como si fueran ajenos al poder o los intereses (Giroux y McLaren, 1998, p. 145).

2.3 La normativa sobre la democracia, la participación y la acción política en contextos educativos

2.3.1 La normativa europea.

Promover en las nuevas generaciones una participación social y política más activa empezó a cobrar especial importancia en Europa a finales de los años noventa, periodo en el cual se suceden múltiples iniciativas institucionales.

En 1996, el denominado *Informe Delors, La educación encierra un tesoro*, resalta la importancia del vínculo entre democracia y educación. En la primera parte destinada a la exposición de los horizontes incluye un apartado sobre la participación democrática. En ella propone la siguiente reflexión: en la construcción de una identidad europea no se puede lograr que los individuos se adhieran a unos valores preestablecidos en el pasado sino que se debería desarrollar la capacidad de cada individuo para participar activamente en el proyecto de sociedad. Dentro de ese proyecto, continúa el informe, “el sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido” (Delors, 1996, p. 65).

En octubre de 1997, en la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa se propone el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática*. Con el Tratado de Maastricht de fondo y la reciente reunificación alemana, esta Segunda Cumbre consideró que la tradición y cultura democrática debía consolidarse en Europa Occidental —especialmente en países que habían estado sumidos en dictaduras— y extenderse al resto de países con un déficit democrático. Dentro de los

cuatros objetivos fundamentales establecidos en la Segunda Cumbre, se debe resaltar el de la aprobación de un programa de educación en valores democráticos.

En 1999 se realiza la Celebración oficial del 50 aniversario del Consejo de Europa en la cual el Comité de Ministros adoptó la *Declaración y el Programa sobre la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos*.

En el 2000, en el marco de la *Estrategia de Lisboa* (2000-2010) mediante el *Memorandum de Conclusiones* –documento de referencia para el diseño de la estrategia– se establecen como los objetivos fundamentales la promoción de una ciudadanía activa y democrática, la integración social, la empleabilidad y la adaptabilidad.

En 2002 el Consejo Europeo publica su Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros, relativa a la educación para la ciudadanía democrática. El Comité de Ministros partiendo de varios presupuestos pero fundamentalmente de dos, como es estrechar vínculos entre miembros mediante una “acción común en el ámbito cultural” y su preocupación “por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas”, declara que la educación para la ciudadanía democrática “es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa”; que la educación para la ciudadanía democrática abarca toda actividad educativa, formal, no formal o informal, incluida la de la familia, que permite a la persona actuar, a lo largo de toda su vida, como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de

los demás”; “que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debería estar en el centro de la reforma y la aplicación de las políticas educativas”. Y por tanto recomiendan que

- “hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas”;
- “que fomenten y apoyen iniciativas que promuevan la educación para la ciudadanía democrática en los Estados miembros y entre ellos” (p. 3).

Fruto de la Recomendación anterior, el Consejo de Europa declara el año 2005 el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. A partir de estas recomendaciones es cuando “cada país incorporará una asignatura de EpC a su currículo o podrá incluirla como eje transversal que afecte a todas las actividades académicas o de gestión de un centro” (Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, 2011, p. 14).

A partir del 2006 la Comisión Europea pone en marcha, primero, el programa *Europa con los ciudadanos (2007-2013)* y luego, *Europa con los ciudadanos (2014-2020)*. Ambas iniciativas buscan, mediante la financiación de proyectos, promover la ciudadanía activa y el fortalecimiento de una identidad claramente europea. Aunque no se trata de un programa estrictamente dirigido a los sistemas educativos, si financia iniciativas de instituciones de Investigación y Educación. También apoya a Organizaciones Civiles como ONGs, sindicatos, organizaciones de base, etc.

En 2009, con la *Resolución del Consejo de la Unión Europea* se establece un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018). En ese documento se establecen las que debieran ser algunas iniciativas de los Estados

Miembros –en sus respectivos ámbitos de competencia– y de la Comisión Europea para el fomento de la ciudadanía en Europa. En el ámbito de la Educación y Formación consiste en “desarrollar estructuras participativas en la educación, así como la cooperación entre los centros escolares, las familias y las comunidades locales” (p. 6). En el ámbito de la participación también se establecen otras iniciativas. La primera, “Desarrollar mecanismos de diálogo con los jóvenes y la participación de los jóvenes en las políticas nacionales de Juventud”. Segundo, “promover la participación de más y más diversos jóvenes en la democracia representativa, en organizaciones juveniles y en otras organizaciones de la sociedad civil. (p. 7). Tercero, “apoyar diversas formas de “aprender a participar» desde una edad temprana tanto mediante la educación formal como el aprendizaje no formal.” (p. 8). En 2010 en la *Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía democrática y la Educación en Derechos Humanos*, el Comité de Ministros del Consejo de Europa da un gran paso en la definición y depuración de la noción de Educación para la Ciudadanía:

La educación para la ciudadanía democrática se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho.

Tabla 1.

Documentos y declaraciones más relevantes en torno a la EpC.

Año	Documento
1995	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los DDHH.
1996	Informe Delors. La educación encierra un tesoro.
1997	Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa [Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática (1997-2005)].
1999	Celebración oficial del 50 aniversario del Consejo de Europa en Budapest (1999), el Comité de Ministros adoptó la Declaración y el programa sobre la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos.
2000	Memorandum sobre aprendizaje permanente. Se presentó al Consejo de Educación bajo la Presidencia francesa (el 9 de noviembre).
2002	Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004.
2005	Año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.
2006	Europa con los ciudadanos 2007-2013.
2009	Resolución del Consejo relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018).
2010	Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos.
2014	Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the Twenty-first Century.
2015	Educación para la Ciudadanía Mundial.

Fuente: elaboración propia.

A modo de síntesis, en la tabla 1 se recogen los principales documentos y reuniones producidas en el seno de las instituciones europeas con respecto a la adopción de un marco legislativo y programático sobre la formación ciudadana de la juventud europea.

Así, a lo largo de las décadas de 1990 y 2000 se van publicando un sin número de Recomendaciones y Programas que pretenden fomentar e impulsar el desarrollo de competencias sociales, cívicas y democráticas en el alumnado europeo. Y con este trasfondo de políticas, la década del 2000 será esencial para la introducción, en el sistema educativo español, de contenidos encaminados a la formación de una ciudadanía activa.

En el texto *La Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*, Argibay et al. (2011, p. 43), sostienen que “la aplicación mimética de las recomendaciones europeas por parte del Estado español reproduce las mismas contradicciones”. Además, continúa el Informe,

desgraciadamente, esta iniciativa de buena voluntad ha sido desautorizada por la realidad. No ha habido acuerdo entre los distintos sectores sociales y políticos sobre la LOE o sobre la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La iniciativa de favorecer la cohesión ha terminado en polémicas y posturas irreconciliables, en alternativas que abogan por el sectarismo (social, cultural, religioso), por el apoyo a centros concertados en detrimento de la escuela pública, por la descalificación de la democracia y el laicismo (p. 43).

2.3.2 Las leyes educativas españolas

En 2006, el Parlamento español promulga la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*⁴⁷ (LOE) y a finales de ese mismo año es aprobado el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (RD 1631/2006). Un año más tarde, en el plano Autonómico Gallego, bajo el gobierno en coalición de PSOE y BNG, se introduce el *Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia* (Decreto 133/2007). De un modo general, las propuestas curriculares sobre EpC y DDHH convertirán estas normativas (tabla 2) –dos de carácter nacional y una de carácter autonómico– en sus referentes y delimitadores en el campo de acción.

Tabla 2.

Legislación Educativa en el contexto español.

Año	Legislación
2006	Ley Orgánica 2/2006
2006	Real Decreto 1631/2006
2007	Decreto 133/2007
2007	Orden ECI/2220/2007

Fuente: elaboración propia.

⁴⁷ La LOE se aprobó en el Congreso de los Diputados con el voto a favor del Partido Socialista Obrero Español, Convergència i Unió, Esquerra Republicana de Catalunya, Partido Nacionalista Vasco, Iniciativa per Catalunya Verds, Coalición Canaria y Eusko Alkartasuna; con la abstención de Izquierda Unida, Bloque Nacionalista Galego, Chunta Aragonesista y Nafarroa Bai; y el voto en contra del Partido Popular.

Como sugieren algunos estudios, una de las características que se puede identificar al comparar las tres normativas es que,

todos los decretos son muy similares entre sí. Los fines que se persiguen en la educación formal y en particular en la ESO son prácticamente idénticos y lo mismo se puede decir de los contenidos de todas y cada una de las asignaturas, así como de los objetivos, criterios de evaluación y la contribución curricular a la adquisición de determinadas competencias (Argibay et al., 2011, p. 49).

Por eso, al poseer una configuración similar, el proceso de análisis no resulta particularmente laborioso. El análisis que aquí se propone se enfoca sobre la forma en que son referidas las nociones principales que vertebran esta investigación: la democracia, la participación y la acción social (movimientos e iniciativas de surgidas desde la sociedad civil).

En la LOE se pueden encontrar varias alusiones al vínculo entre educación y democracia pero adquieren diferentes sentidos o se enfatizan diferentes aspectos a lo largo de la norma: en un momento se refiere a contextos y en otro a condiciones jurídico políticas del individuo. El mayor número de referencias sobre este vínculo se encuentran en el Preámbulo. En él se alude explícitamente a que “la educación es el medio (...) de fomentar la convivencia democrática” (p. 17158). Más adelante, ese componente educativo encaminado a la interacción, se transforma en un dispositivo de garantía para ejercer una condición jurídico-política de carácter democrático: “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía

democrática, responsable, libre, crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (p. 17158).

Más aún, se resalta el papel de la educación en el desarrollo en el alumnado de *valores* y principios que sustenten la práctica democrática. Véase por ejemplo la letra c del artículo correspondiente a uno de los principios en los que se apoya la LOE.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (p. 17164).

Aquí debe destacarse que una de los elementos novedosos de la Ley es el de realizar la Educación para la Ciudadanía dentro los cometidos del sistema educativo español.

De todas las referencias al binomio educación-democracia la más importante es la que resalta el papel de la Educación para la Ciudadanía:

su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global (p. 17163).

La gran relevancia está en que, por un lado, se hace referencia a la democracia como un régimen, esto es, como una configuración sociopolítica determinada pero no lo única (abre la posibilidad a otros regímenes democráticos). Por otro lado, esa configuración particular de la realidad política debería contar con un espacio de análisis crítico dentro del espacio escolar en el cual se abordan sus rasgos y dinámica.

Otra referencia interesante en el Preámbulo reconoce una relación en sentido inverso. Aquí se trata de hacer de la práctica democrática (noción que carece de explicación) un referente de la práctica escolar. Incluso la ley pretende que las instituciones democráticas concretas formen parte del funcionamiento real del centro educativo. En el artículo 1, letra j, se promueve:

La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes (p. 17165).

Si bien en la enunciación de los principios la LOE aclara la función política de la educación, es en el apartado de los fines donde omite directamente o difumina que la educación busca fomentar la participación política. En la letra k del artículo 2 señala que:

la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p. 17165).

2.3.2.1 *La noción de democracia en el Real Decreto 1631/2006.*

Tanto en la LOE como en el RD 1631/2006, incluido el Decreto 133/2007, las alusiones a la noción de democracia envuelven varios sentidos. En primer lugar, democracia como *cualidad de configuraciones sociopolíticas*. En segundo lugar, democracia (democrático/a) como un *tipo de cualidad asociada al vínculo jurídico-político de la ciudadanía*. En tercer lugar, democracia o democrático/a, se emplea para calificar el *conjunto de valores, principios o fundamentos* sobre los que se apoyan las configuraciones sociopolíticas democráticas. Por último, la noción de democracia se emplea en el contexto del *proceso de democratización*.

2.3.2.1.1 Democrático como cualidad de configuraciones sociopolíticas (sistemas, sociedades, regímenes y estados).

En el RD 1631/2006, se señala la importancia de que las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y EpC aborden la *evolución y caracterización* de diferentes configuraciones sociopolíticas. Y en ese sentido, hay un uso de la noción de *lo democrático* como adjetivo calificativo de esas configuraciones sociopolíticas. Es decir, en esta forma lo democrático acompaña tanto un régimen, como un estado, un sistema o una sociedad, e incluso, instituciones. En principio se podría intuir una especie de relación jerárquica en términos de abstracción teniendo en cuenta que un régimen es más abstracto mientras una sociedad cuenta con una mayor concreción. Sin embargo una revisión de contenido revela que, para referirse a realidades sociopolíticas

concretas, se emplea, en la mayoría de los casos, indistintamente cualquiera de esos sustantivos. Por ejemplo, se alude así a la noción de régimen:

Bloque 3. Organización política y espacio geográfico. La organización política de las sociedades. Diferentes tipos de regímenes políticos. Identificación de los principios e instituciones de los regímenes democráticos (p. 707).

Respecto a las sociedades democráticas se emplea del siguiente modo:

El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado (p. 716).

Por último, también se recomienda entender configuraciones democráticas concretas como la democracia ateniense, el estado democrático español y la Unión Europea.

El cuarto curso pone el acento en la evolución y caracterización de las sociedades actuales. El análisis de las bases históricas de la sociedad actual contempla las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX, para abordar posteriormente el orden político y económico mundial actual (...). Se da especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España y su pertenencia a la Unión Europea (p. 703).

2.3.2.1.2 Rasgos, valores y fundamentos de la Democracia.

Democracia o democrático/a se emplea se emplea para calificar el conjunto de valores, principios o fundamentos sobre los que se apoyan ciertas configuraciones sociopolíticas. En particular, el uso se puntualiza cuando se considera relevante que el alumnado conozca y entre en contacto con los valores y principios democráticos para desarrollar la competencia social y ejercer la ciudadanía idóneamente.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía (RD 1631/2006, p. 688).

Más adelante la misma norma –RD 1631/2006– continúa:

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (p. 689).

Otras dos referencias se hacen a los valores, principios y fundamentos democráticos pero en contextos concretos como por un lado España: “6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo” (p. 720).

Y por otro a la Unión Europea: “Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural (p. 718).

2.3.2.1.3 Acerca de la promoción y ejercicio de la ciudadanía democrática.

En este primer uso, democracia –en concreto el adjetivo de democrático/a supone un tipo de cualidad de ciudadanía particular la cual tanto la educación secundaria y su programa curricular deben promover y ayudar a ejercer: una ciudadanía democrática. En el artículo 3, se señala que la ESO “contribuirá” a que el alumnado desarrolle aquellas capacidades que le permitan:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (RD 1631/2006, p. 679).

En el mismo sentido, también se indica que:

La Educación para la ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales (p. 715).

Hay una tercera referencia que insiste en el mismo objetivo pero da un paso mayor de concreción respecto de cómo mediante el currículo escolar se puede promover y preparar para ejercer una ciudadanía democrática.

Ambas materias [EpC y EE-C], se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática (p. 716).

2.3.2.1.4 Democracia y proceso de democratización.

La noción de democracia también emerge cuando se trata de enunciar aquellos procesos sociales, políticos y culturales —en general históricos— que se desenvuelven en el tránsito hacia una democratización de sociedades, estados o sistemas democráticos. Se trata de formar al alumnado sobre la democracia desde una perspectiva histórica, señalando la dimensión dinámica, es decir, que la democracia no aparece de la nada,

sino que sigue un curso y que se van transformando en el tiempo. El sentido en el que se usa, busca resaltar la democratización de los sistemas en general y en concreto el de España.

En los criterios de evaluación para la asignatura de EE-C de 4º de ESO (RD 1631/2006) se puede leer:

Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política. Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos claves del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista ético-política de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública. (p. 720).

Otro ejemplo muy interesante se encuentra en los criterios de evaluación de la asignatura de CCSS de 4º de ESO:

Este criterio trata de evaluar si se reconoce la crisis de la monarquía parlamentaria, las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República, el Franquismo, el desarrollo económico y la transición política hasta la Constitución de 1978 y la consolidación del Estado

democrático, en el marco de la pertenencia de España a la Unión Europea (p. 709).

2.3.2.2 Educación y participación: diversas nociones.

Respecto a la noción de *participación*, en la LOE, el RD 1631/2006 y subsidiariamente el Decreto 133/2007, se logran identificar tres usos distintos. El primero tiene que ver con la implicación acciones “cívicas”, entendiendo por ello acciones cercanas al voluntariado (ampliar con conceptos más claros). El segundo implica la participación del alumnado en la toma de decisiones dentro del centro educativo. Y finalmente el tercer uso –aspecto que aquí se considera más relevante–, hace referencia a la importancia de los efectos de la educación en la participación política o mejor, *en la vida pública*.

2.3.2.2.1 Participación y acciones solidarias.

En el RD 1631/2006 en lo referente a los contenidos generales de EpC de 1º a 3º de la ESO, en el bloque 2, se indicia la importancia de la participación del alumnado en actividades sociales solidarias: “La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.” (p. 718).

También, en el bloque 1 de los contenidos correspondientes a la asignatura de Educación Ético-cívica de 4º ESO: “Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.” (p. 720).

2.3.2.2.2 *Participación y toma de decisiones.*

El segundo uso de la noción de *participación* remite a la toma de decisiones, por parte del alumnado, que afectan al centro educativo en general. En el RD 1631/2006 hay varias referencias. En el apartado de la contribución de las Ciencias Naturales a la adquisición de competencias básicas (competencia social y ciudadana) se puede encontrar que, “la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática para su participación activa en la toma fundamentada de decisiones” (p. 692).

En otros apartados se concreta claramente la importancia de la participación del alumnado en las decisiones del centro y como esta participación hace parte de un aprendizaje para la vida, en concreto para saber desenvolverse cívicamente:

Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías (...), pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas (...) a la convivencia y la ciudadanía. (p. 686).

Otra referencia interesante se encuentra en la descripción general de la materia de Educación para la Ciudadanía del RD 1631/2006, en la que se señala que:

es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los

implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales (p. 716).

2.3.2.2.3 Participación en la vida pública.

El tercer uso que es preciso evidenciar corresponde con la relación entre currículo y participación en el ámbito político. Esta participación política tiene al menos dos sentidos. El primero, es el de la participación política como contenido, en concreto, se interesa por:

La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual (RD 1631/2006, p. 718).

El segundo sentido enfatiza el efecto de la vida escolar en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos de tipo políticos. En la descripción general de la asignatura de EpC, se señala que:

La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación (2002)¹² del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. (RD 1631/2006, p. 715).

En los objetivos generales de las asignaturas de EpC y Educación Ético-Cívica se indica claramente que se busca desarrollar la capacidad de:

Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado (p. 718).

Una referencia interesante que vale la pena resaltar es la que subraya una conexión entre el conocimiento de formas políticas diferentes y la interiorización y desarrollo de competencias sociales:

La contribución a la competencia social y ciudadana se establece desde el conocimiento de las instituciones y el modo de vida de los romanos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina (RD 1631/2006, p. 728).

2.3.2.3 *Repertorios Múltiples de Acción social (iniciativas de la sociedad civil).*

Al igual que la noción de participación política, los movimientos políticos se entienden, por un lado, como un contenido, y que se inscribe como parte del cambio social: “Cambios en las sociedades actuales. Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia. Globalización y nuevos centros

de poder. Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual.” (RD 1631/2006, p. 709). O por ejemplo: “Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.” (p. 720).

Por otro lado, resalta la contribución de la materia al desarrollo de competencias: “se contribuye también a la competencia a partir del conocimiento de (...) la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz. (p. 717).

2.3.3 La reciente Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En el 2013, con casi dos décadas de avance en el fortalecimiento de una dimensión ciudadana de la práctica escolar, el gobierno español (Partido Popular) envía un *Memorandum al Consejo de Europa* sobre su proyecto de suprimir la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos en el currículo escolar. Unos días después este aviso se materializará con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE)⁴⁸, que estaba diseñada para modificar la anterior LOE.

En esta Ley se acometen unos cambios estructurales en el currículum de la Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el Bachillerato.

⁴⁸ La LOMCE fue aprobada con 182 votos a favor, 143 en contra y dos abstenciones, procedentes de UPN.

Lo más relevante para el desarrollo de esta tesis es que se elimina, como ya lo avisará el Gobierno español de la asignatura de EpC. Aunque no es la asignatura por excelencia en el desarrollo de contenidos sobre democracia y participación social y política pues ya hacen parte de los contenidos de asignaturas como Geografía, Historia o Cultura Clásica, sí se elimina un espacio –innegablemente con muchos silencios, vacíos y omisiones– para la profundización en las nociones que venimos examinando.

Además de la eliminación de la asignatura de EpC que, como asignatura, se orienta a los conocimientos y nociones sobre democracia otras formas de participación, la nueva ley modifica también las *prácticas democráticas*. Es el caso de la modificación de uno de los espacios de participación por excelencia de los diferentes actores de la Comunidad Educativa: el Consejo Escolar. En la LOE, este espacio –aunque con sus grandes vacíos, falta de regulación y seguimiento, su distorsión en la práctica cotidiana en la vida escolar– era reconocido, desde el imaginario, como el locus de participación de padres, madres y otros en el Centro Educativo. En caso de falta de acuerdo entre los participantes había un espacio para la deliberación y la oposición de forma más o menos igualitaria. Ahora, con la LOMCE, quien sea elegido como director o directora, en caso de desacuerdo, toma unilateralmente las decisiones que considere convenientes. Aunque no fue objeto de investigación, sería preciso investigar el efecto que esta modificación en la ley y en la práctica tiene sobre la representación de las formas de participación.

3 Bases epistemológicas y metodológicas.

El motivo principal de por qué estamos haciendo trabajo de campo es describir y analizar un patrón de relaciones, y esta tarea requiere de un conjunto de categorías analíticas, y es posible tanto, empezar con ellas (deductivamente), o conseguirlas gradualmente (inductivamente), o una combinación de ambas.

Miles y Huberman (1994).

3.1 Bases epistemológicas

El propósito de este apartado es describir los presupuestos epistemológicos y metodológicos que guían la investigación. Este apartado es, en cierta manera, el entramado que sirve de vínculo entre la estrategia analítica y los presupuestos más teóricos, metodológicos y epistemológicos globales.

Epistemológicamente, esta investigación parte de varios presupuestos:

- La importancia de un abordaje complejo y transversal abarcando las dimensiones de organización social y educativa (*contexto, escenario de la acción, actividad situada y sujeto*).
- El giro lingüístico como punto de inflexión en la centralidad epistemológica y metodológica del discurso.

- Los contenidos del currículum escolar presentados en los libros de texto se convierten en un discurso en la medida en que son un conjunto de enunciados y locuciones que simbolizan el resultado de un proceso de selección/exclusión y pretenden crear, reproducir y legitimar formas particulares de vida, sociedad, cultura y política.
- El discurso es un eje sólido de análisis y comprensión de las estrategias de representación e interiorización/resistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos sociopolíticos.
- El discurso es un concepto complejo y tiene una naturaleza tridimensional (Martín Rojo, 2006, p. 99). Por un lado, discurso en tanto que texto (resultado oral o escrito de una producción discursiva). Por otro, discurso en tanto práctica discursiva enmarcada en una situación social concreta. Finalmente, discurso en tanto práctica social pues no sólo refleja o expresa prácticas, relaciones sino que las constituye.
- Discurso, poder y cognición son tres elementos con una profunda imbricación y que sirven como herramientas conceptuales para analizar la transmisión de sistemas de valores, creencias y conocimientos. El discurso tiene una alta carga cognitiva porque tiene efectos directos o indirectos en las mentes de quienes entran en contacto con él. El discurso y en general, las prácticas discursivas influyen en las creencias y acciones sociales de los receptores (Atienza Cerezo, 2007; Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Van Dijk, 1999; 2009).

3.1.1 Un abordaje complejo y transversal.

Concretamente esta investigación considera epistemológica y metodológicamente necesario trabajar sobre un enclave transversal y complejo. Se sitúa en la intersección entre cuatro niveles de investigación, cada uno con su correspondiente núcleo de investigación en el ámbito educativo. De acuerdo al esquema propuesto por Layder (tabla 3), en un primer lugar, toda actividad educativa se inserta en un *contexto* general, en un ámbito macro, en el que transitan múltiples valores, normas, propias de las formas de organización económica y sociopolítica predominante, esto por no decir que la práctica educativa es en sí misma un acto político.

Tabla 3.

Mapa de investigación.

Nivel de investigación	Núcleo de investigación
Discurso como eje transversal de investigación	Contexto
	Organización macrosocial Valores, tradiciones, Formas de organización sociopolítica, económica y cultural
	Escenario de la acción
	Organización social intermedia Prácticas sociales educativas Sistema educativo
Actividad situada	Actividad social Dinámica de la praxis educativa en la escuela Comunicación simbólica Socialización política
	Sujeto
	Identidad y experiencia individual Influencia de los niveles en la construcción sociopolítica del sujeto

Fuente: adaptado de Layder (1993, p. 72).

En segundo lugar, dentro de ese ámbito general o contexto, emerge como nivel de investigación lo que Layder denomina el *escenario de la acción*, cuyo núcleo de investigación se sitúa en un nivel intermedio y se centra en la forma de organización socioeducativa; es decir, la escolarización como forma institucional con una lógica vinculada e influida por otras dimensiones pero con relativa autonomía: el sistema educativo emite y configura la organización del conocimiento, exige planes de estudio, programas de las asignaturas. Es el locus del currículum prescrito.

En tercer lugar, existe un nivel de investigación que corresponde a la *actividad situada* donde el núcleo de investigación es la dinámica de interacción cara a cara y que implica una comunicación simbólica (selección tradiciones, saberes y valores). Es el locus de pugna entre el currículum prescrito, el currículum interpretado y el currículum no prescrito. Hacen parte de esa actividad situada diferentes tipologías de profesorado, diferentes intereses editoriales, etc).

Por último, en el ámbito socioeducativo más micro, está el *sujeto* materializado en el alumnado, cuyo núcleo de investigación es su propia experiencia y su construcción identitaria individual, a su vez influida –en el contexto de la praxis escolar–, por los contenidos, tradiciones y saberes en el transcurso de su interacción tanto en la escuela como fuera de ella con los libros de texto, con el profesorado y el resto del estudiantado.

Por tanto, al tomar como referente este mapa epistemológico, en esta investigación se considera que el discurso –en tanto práctica social, discursiva y textual–, y su influencia en el conocimiento, en la construcción identitaria y la acción, se convierten en un eje transversal de análisis y comprensión de la praxis educativa. Y

concretamente funciona como campo y herramienta para dilucidar el vínculo entre discurso y la construcción-deconstrucción identitaria en el alumnado y el mantenimiento de una determinada percepción sociopolítica. En palabras de Giroux y McLaren, (1998, p. 136) en las investigaciones empíricas –en los contextos educativos– deben resaltarse “la primacía del lenguaje y la experiencia” en la construcción de significado y la subjetividad del alumnado.

3.1.2 El giro lingüístico como punto de inflexión en la centralidad epistemológica y metodológica del discurso.

De acuerdo con Ibáñez Gracia (2006), en los años setenta y ochenta se gestó

una inflexión en filosofía y en ciencias sociales y humanas que se tradujo en una mayor atención al papel que desempeña el lenguaje, tanto en el propio planteamiento de esas disciplinas como en la formación de los fenómenos que suelen estudiar” (p. 23).

Este giro ocasionó un viraje en la forma de entender la naturaleza propia del lenguaje y del mundo y, al mismo tiempo, en la forma en que se vinculan ambos elementos.

Continuando con Ibáñez Gracia (2006, p. 24), ese giro copernicano en el lenguaje está vinculado con una doble ruptura:

- Con la antigua tradición filosófica centrada en la comparación de las lenguas y en el estudio de su evolución histórica. El precursor de esta ruptura es Saussure quien creó y dotó a la lingüística moderna de “programa, de unos conceptos, y

de una metodología que hacían factible el estudio riguroso de la lengua, considerada en sí misma y por sí misma” (p. 25).

- Con la total hegemonía ejercida durante más de dos siglos por parte de la filosofía de la conciencia. Esta ruptura fue conducida por Gottlob Frege y Bertrand Russell y lograron girar “la mirada de la filosofía desde el mundo interior, privado de las entidades mentales hacia el mundo objetivable y público de las producciones discursivas” (p. 25).

En resumen, la importancia del giro lingüístico estriba en que se convierte en una rotación del centro de gravedad de la filosofía y las ciencias humanas y sociales, pasando de la preeminencia del mundo interior y de las ideas al estudio de los enunciados lingüísticos: el lenguaje dejará de ser considerado como “un simple medio para traducir o expresar, mejor o peor, nuestras ideas, a ser considerado como un instrumento para ejercitar nuestro pensamiento y construir nuestras ideas” (Ibáñez Gracia, 2006, p. 45). Se produce pues, un “desplazamiento del mundo interno al mundo de las ideas, el discurso mental privado hacia el estudio de los enunciados lingüísticos, públicos, objetivables para evidenciar su estructura lógica. No es en nuestra mente que debemos mirar sino en nuestros discursos”. Otra consecuencia esencial del giro es que se empieza a considerar que toda acción lingüística es semejante otras acciones sociales, lo que ratificaría que cualquier enunciación es una acción en “*sentido pleno*”. Esto es, que toda acción lingüística tiene una naturaleza constructiva.

3.1.3 Los libros de texto como encarnación del discurso.

El libro de texto es un concepto, un compendio organizado de páginas, un producto comercial que se distribuye y se consume. Pero es también –y es la dimensión que se aborda centralmente en esta investigación–, un “soporte de las verdades”, es un “depositario de conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de los valores” (Choppin, 2001, p. 210). Los contenidos del currículum escolar oficial personificados en los libros de texto se convierten en uno de los discursos centrales en la praxis educativa, en la medida en que son un conjunto de enunciados y locuciones que simbolizan el resultado de un proceso de selección/exclusión –que sanciona el conocimiento considerado como legítimo– y pretenden crear, reproducir y legitimar formas particulares de vida, sociedad, cultura y política.

De Puelles Benítez (2000) apoya el argumento e identifica el libro de texto con el discurso, en la medida en que señala que cumple diferentes funciones en el contexto escolar: a) *simbólica* (representa el saber oficial); b) *pedagógica* (transmite los saberes básicos); c) *social* (contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones); d) *ideológica* (en la medida en que vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente); y e) *política* (sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares).

Desde los ECD se reconoce el gran poder de influencia del discurso educativo de los libros de texto. Por un lado, por su enorme esfera de acción pues interviene en generaciones enteras a lo largo de los años. Por otro, debido a la naturaleza de la

interacción entre alumnado y libros de texto: es de carácter obligatoria y resulta difícil abstraerse de esa coerción.

3.1.4 Lenguaje como eje de comprensión de prácticas educativas.

En este caso el lenguaje escrito, entendido como el discurso encarnado en los libros de texto que en el contexto de la praxis educativa tiene el cometido de transmitir, informar, persuadir, representar los escenarios políticos, actúa como “de eje de comprensión y estudio de los procesos” (Íñiguez Rueda, 2006, p. 90). Es decir, el lenguaje es campo de estudio y al mismo tiempo una herramienta sin parangón.

3.1.5 Naturaleza tridimensional del discurso.

En este punto es preciso aclarar que una característica de la noción de discurso es su polisemia. Cada acepción está enraizada en determinada perspectiva teórica y epistemológica, aunque en la práctica, los diferentes análisis y herramientas tengan ciertos vínculos estrechos entre ellas.

Además de la polisemia, existe otra característica esencial que los ECD se han encargado de recoger. En concreto se trata de la naturaleza tridimensional (figura 2) del discurso (Martín Rojo, 2006). Por un lado, se entiende el discurso en tanto que texto, en sí mismo constituye una unidad lingüística construida en torno a sus propias reglas y regulaciones. Además es resultado oral o escrito de una producción discursiva.

Por otro lado, discurso se entiende también como una práctica discursiva enmarcada en una situación social concreta y por tanto que “permite la realización de otras prácticas sociales (juzgar, impartir clase, informar)” (Martín Rojo, 2006, p. 167).

Por último, discurso en tanto que práctica social no sólo refleja y expresa prácticas y relaciones sociales sino que las constituye y consolidándolas. El discurso como práctica social, se alimenta de la sociedad pero a la vez produce un impacto sobre ella (p. 168). El lenguaje no es el origen de la realidad, pero crea su significado (Giroux, 1998, p. 145).

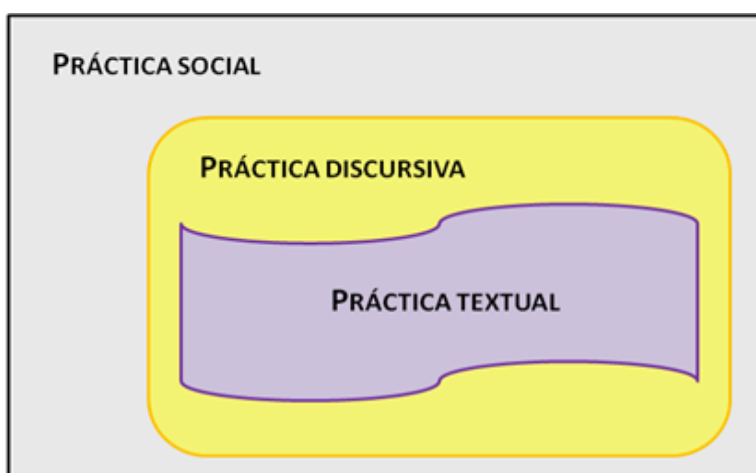


Figura 2. La triple dimensión del discurso.

Extraído de Martín Rojo (2006, p. 166).

3.1.6 Discurso, poder y cognición: tres campos claves para comprender la ideología en el aula.

Conviene aquí resaltar cuatro presupuestos de los ECD que explican los hilos que vinculan el discurso en los libros de texto, la dinámica de cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo de representar determinadas formas de poder.

En primer lugar, el discurso de los libros de texto tiene una alta carga cognitiva. Los receptores, concretamente el alumnado, tienden a “aceptar las creencias (conocimientos y opiniones) transmitidas por el discurso de las fuentes que consideran

autorizadas, fidedignas o creíbles (académicos, expertos, profesionales o media de confianza)” (Van Dijk, 2009, p. 161).

En segundo lugar, los participantes generalmente son receptores del discurso. Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones precisan ser “atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos e institucionales” (Giroux, 1981, p. 105). Ejercen sobre el alumnado y el profesorado un poder coercitivo del cual no puede abstraerse. Existe, por tanto, lo que se denomina, una “interacción disimétrica asimétrica entre los libros de texto y los estudiantes, que es reforzada por la asimetría entre profesor y alumnado” (Castejón Fernández y España Ganzarain, 2004, p. 109). Esta asimetría depende de distintos factores: primero, a los conocimientos del profesorado se les atribuye una superioridad sobre el del alumnado; segundo, el sistema educativo concede al profesorado el cometido de dirigir las interacciones y establecer ciertas normas; tercero, es el profesorado quien tiene la prerrogativa de evaluar al alumnado decidiendo qué contenidos se consideran relevantes de ser valorados.

En tercer lugar, la efectividad de aquel aprendizaje es mucho mayor en cuanto mayor sea la ausencia de discursos que confronten con información y estrategias alternativas. Finalmente, los receptores (el alumnado) pueden “no poseer el conocimiento y las creencias necesarias para desafiar los discursos o la información a la que están expuestos” (Wodak, 1987, citado por Van Dijk, 2009, p. 163). La influencia cognitiva abarca un amplio rango de ámbitos concretos del individuo que se ven

afectados por los discursos. Entre ellos se pueden destacar los conocimientos, las opiniones, las actitudes, las representaciones sociales y por último, las ideologías.

3.2 Bases metodológicas

3.2.1 Triangulación de Métodos.

Si tomamos, siquiera preliminarmente, el análisis de libros de texto como un campo de investigación acotado, no cabe duda de que dentro de los procedimientos de análisis del corpus textual, el AC ocupa un lugar realmente considerable⁴⁹. Sin embargo, como cabe esperar, la elección de una línea de análisis específica, resulta de algún modo exigua, insuficiente. Cada línea, cada camino, cada práctica de análisis cuenta, en su interior, con un sistema de presupuestos de carácter ontológico, metodológico y epistemológico que son rasgos profundamente definitorios de su enfoque particular. Dentro de un amplio espectro de presupuestos, el trabajo a partir de unos presupuestos implica eludir otros. En el caso del campo del análisis de libros de texto y el empleo predominante del AC ha aportado grandes resultados. Así mismo, el enfoque más clásico de dicho análisis ha soslayado otros elementos que representan un enfoque más rico y significativo, toda vez que su procedimiento estándar pasa por la

⁴⁹ Véase por ejemplo el uso de un AC más cuantitativo en Miralles Martínez, Delgado Cortada y Caballero Carrillo (2008) y desde una perspectiva más cualitativa puede confrontarse González Pascual (2005).

aplicación de procedimientos cuantitativos al análisis de datos no cuantitativos ni numéricos.

Por tanto se consideró profundamente útil emplear una estrategia de triangulación (integración) de métodos y técnicas pero subrayando algunas precauciones. Por eso, a la hora de diseñar investigaciones multimétodo, diversos autores y metodólogos recomiendan tener en cuenta “las diferencias que existen entre los atributos o dimensiones que caracterizan la peculiar naturaleza de las perspectivas” (Bericat, 1998, p. 58). Porque es común que puedan ocurrir, y de hecho se ha corroborado en la revisión de las investigaciones sobre libros de texto, dos cosas: primero, en algunas investigaciones se tiende a no diferenciar los rasgos que están vinculados a un plano epistemológico, metateórico o metodológico; segundo, hay cierta confusión entre la metodología y las técnicas de recogida y análisis de datos, lo que implica la selección de técnicas de análisis inadecuadas al objetivo de su propia investigación.

3.2.2 La estrategia de integración.

En el marco del desarrollo de la investigación se decidió efectuar una integración entre el ACD y la Grounded Theory (GT) como línea de análisis cualitativo. Existen dos semejanzas que confluyen o dos puntos comunes que permiten la integración. En primer lugar, ambos enfoques y metodologías consideran la centralidad de una recogida y análisis de datos alternativamente. Ambos enfoques hunden sus raíces en la tradición cualitativa y por tanto resaltan la importancia y las ventajas de atender a

ambos procesos pues la recogida de datos y su análisis son procesos fuertemente entrelazados, y “deben ocurrir alternativamente porque el análisis dirige el muestreo de los datos” (Strauss y Corbin, 1990, citado por Valles Martínez, 2000, p. 579). Y en segundo lugar, algunos representantes de dichos enfoques destacan la ida y vuelta entre datos y teoría como forma de superar los escollos de los enfoques deductivistas (que limitan o encapsulan los datos) e inductivistas (que pecan de un empirismo ingenuo) en el análisis.

3.2.3 Análisis crítico del discurso como los lentes críticos de investigación.

En primer lugar, se adoptó el ACD como postura epistemológica crítica. Es imprescindible en una investigación con estas características recoger el elemento crítico, en tanto que cuestiona la neutralidad y remarca la opacidad axiológica de los libros de texto en la representación de realidades sociopolíticas.

- El ACD aporta presupuestos, dimensiones y conceptos que funcionan como anteojos para el abordaje debido a que se encuentra “fuertemente anclada en la teoría” (Wodak y Meyer 2003, p. 57). Detrás de su trabajo hay un conjunto de teorías sociopolíticas y psicológicas que abarcan un amplio campo de investigación desde tres perspectivas: perspectivas microsociológicas (Ron Scollon), teorías sobre la sociedad y el poder enraizadas en los estudios de Foucault (Jäger, Fairclough o Wodak), y teorías del conocimiento social (Van Dijk).

- Estas teorías concuerdan en que el interés central de sus investigaciones alude a “los procesos sociales de poder, construcción jerárquica, exclusión y subordinación” (Wodak y Meyer, 2003, p. 58).
- Su postura se sitúa en la teoría crítica y por ello considera esencial “hacer transparentes los aspectos discursivos de las disparidades y las desigualdades sociales” (Wodak y Meyer, 2003, p. 58). De ahí que haya un interés creciente por explorar los ámbitos de conocimiento y poder para someterlos a una crítica.
- El ACD busca entender las implicaciones de la práctica discursiva en la configuración de la sociedad y la constitución subjetiva de los individuos.

3.2.4 La Grounded Theory como una línea de análisis cualitativo de datos idónea para el análisis concreto.

En segundo lugar, se toma la GT como línea del *Análisis Cualitativo de Datos* (QDA por las siglas de su denominación en inglés) y sustrato principal de las dimensiones metodológica y técnica. La GT aporta un conjunto de elementos y microprácticas operativas realmente útiles en los procedimientos concretos de análisis.

Diversos autores (Abela, García-Nieto, y Pérez, 2007; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006; Valles Martínez, 2000 y 2009) concuerdan en señalar tres elementos teórico-metodológicos significativos en la investigación cualitativa apoyados en la GT. En primer lugar, señalan que uno de los objetivos primordiales es la *generación de teoría*, apoyada en el desarrollo de una densidad conceptual sobre el objeto de investigación. En segundo lugar, proponen como

itinerario analítico interno el Método Comparativo Constante (MCC), esto es, que cada incidente, concepto o vínculo descubierto se contrastan con los nuevos en varias fases con el objetivo de establecer un modelo conceptual –enraizado en los datos- que permita una explicación coherente del tema que se investiga. En tercer lugar, los autores citados resaltan que, a diferencia de la investigación cuantitativa, donde la selección muestral es previa a la recogida de información y su posterior análisis, en cambio, la GT se apoya en el muestreo teórico y saturación teórica, cuya dinámica responde a un trabajo simultáneo al análisis de la información que no está prefijado de antemano.

Estos componentes enunciados, una vez integrados (aún en diferentes proporciones) constituyen la esencia y partícula seminal de la GT. Pero lo relevante en el análisis de libros de texto realizado en esta investigación, es la conveniencia de acudir a otros conceptos muy comunes, que hacen referencia a procedimientos concretos de análisis vinculados con los tres elementos citados anteriormente, que no se ponen en juego sino hasta un segundo movimiento más práctico. Por tanto, son pertenecientes al campo más técnico pero que es compartido por otras estrategias de análisis de datos cualitativa (AC, ACD, AD).

3.3 Diseño y estrategia metodológica

Este apartado tiene como objetivo exponer específicamente cómo se materializan operativamente los anteriores presupuestos metodológicos y epistemológicos. Como se puede ver más adelante, el diseño general de la investigación

está integrado por dos grandes campos: primero, la estrategia de recogida de información; segundo, la estrategia analítica de esos datos.

3.3.1 Estrategia de obtención de datos.

Han sido cuatro las fuentes principales para recoger la información libros de texto, entrevistas al alumnado y al profesorado, grupos de discusión con alumnado y observaciones en el aula. En ese sentido se negoció durante un extenso periodo de tiempo el acceso a diferentes centros públicos de la Provincia de A Coruña (véanse *Carta de Presentación a Centros* y *Carta de Solicitud de Autorización a Familias* en Anexos B y C). Una vez garantizado el acceso se llevó a cabo un intenso proceso de trabajo de campo que se caracteriza en este apartado y cuyos resultados principales se materializan en el apartado XXX.

3.3.1.1 Análisis de libros de texto.

Este análisis se centra en los contenidos de los libros de texto sobre la noción de democracia y los Repertorios Múltiples de Acción Social y Participación Política (RMASPP). El corpus analizado (véase Anexo D) es el resultado de la selección de una muestra de libros de texto empleados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Galicia. Entonces, se encontró que en este contexto, las editoriales más empleadas en estas enseñanzas, son Anaya, Edebé, Rodeira, Santillana, SM, Vicens Vives y Xerais.

Estos libros fueron seleccionados de acuerdo a varios criterios:

- Disponibilidad del material.

- Empleo de texto de acuerdo a datos informales proporcionados por funcionarios de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* (CCEeOU)⁵⁰.
- Datos aportados por las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA⁵¹) de algunos de los centros educativos abordados.
- Correspondencia con el uso concreto de los libros en el centro educativo (con más peso que los otros criterios). Para el análisis se seleccionaron aquellos libros de texto que hubieran sido empleados –por lo menos– a lo largo del último curso académico.

3.3.1.2 *Entrevistas en semiestructuradas.*

Con el ánimo de acceder a los conocimientos y percepciones del alumnado y del profesorado se accedió a 11 centros educativos ubicados en la Provincia de A Coruña (tabla 4).

Se realizaron entrevistas al alumnado y al profesorado (véanse casilleros tipológicos en Anexos E y F) durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Por otro lado, se procuró entrevistar a los autores o autoras de los libros de texto, lo que resultó

⁵⁰ A lo largo de esta investigación se intentó recabar información oficial sobre el uso concreto de libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo en Galicia. Sin embargo, acceder a ese tipo de datos ha resultado imposible.

⁵¹ En gallego el acrónimo es ANPA (Asociación de Nais e Pais do Alumnado)

imposible. Múltiples intentos de contacto no se concretaron debido a la negativa por parte de algunos autores.

Tabla 4.

Principales características de los centros educativos estudiados.

Centro	Titularidad	Contexto
CE A	Público	Urbano
CE B	Público	Semiurbano
CE C	Público	Urbano
CE D	Público	Urbano
CE E	Público	Urbano
CE F	Público	Urbano
CE G	Público	Urbano
CE H	Público	Urbano
CE I	Público	Urbano
CE J	Público	Urbano
CE K	Público	Urbano

Fuente: elaboración propia.

Se realizaron entrevistas al alumnado y al profesorado (véanse casilleros tipológicos en Anexos E y F) durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Por otro lado, se procuró entrevistar a los autores o autoras de los libros de texto, lo que resultó imposible. Múltiples intentos de contacto no se concretaron debido a la negativa por parte de algunos autores.

Debido a varios factores, como el reducido tiempo escolar disponible del alumnado para la entrevista, la complejidad de las nociones en torno a las que gira la entrevista, los diferentes niveles educativos del alumnado y la singularidad de la

información que se pretendía recoger, el proceso de administración de la entrevista experimentó varios procesos de depuración.

De modo que, de acuerdo al escaso tiempo, la complejidad del tema, las entrevistas se caracterizan de la siguiente manera:

- Como fundamento de diseño, se creó una matriz conceptual (véase Anexo G) que sirvió como mapa de los temas, es decir, funcionó como una cartografía con el fin de modificar el instrumento sin salirse del contexto.
- El diseño inicial del guión se sometió a dos tipos de contraste. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso básico estimación de validez de contenido (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013), en torno a la coherencia de la matriz conceptual (véase Anexo G) y los guiones de entrevistas a alumnado y profesorado (véanse Anexos H e I). Ese proceso básico de estimación (véase Anexo J) se efectuó, por un lado, con un investigador sobre currículum educativo y, por otro, con una investigadora sobre identidades; En segundo lugar, el primer guion de entrevista se sometió a una prueba piloto con alumnado ubicado en niveles educativos en los extremos (1º y 4º de ESO) con el ánimo de revisar la introducción, la interacción cara a cara, las palabras empleadas, el ritmo, la secuenciación y la adecuación del instrumento.
- En la medida en que fue posible, las entrevistas se realizaron en dos fases: a) entrevista semiestructurada; b) entrevista focalizada en aspectos muy concretos que en la primera entrevista se revelaran confusos. No fue posible realizar algunas segundas fases de entrevistas en parte debido a permisos de acceso al

alumnado por parte del centro educativo, y en parte porque no fue posible una sincronización entre las actividades del alumnado y los espacios y tiempos para la entrevista.

- La entrevista estuvo acompañada, cuando fue posible, de los propios libros de texto empleados por el alumnado a modo de dispositivo evocador y que al mismo tiempo pudiera ser consultado a voluntad por el propio alumnado.
- En general, las preguntas se realizaron de manera directa buscando las respuestas más naturales y automáticas. En caso de ausencia de respuesta se administraron fichas preparadas (consúltense el guion y las tarjetas H2, H3 y H4 de las entrevistas al alumnado en Anexo H) que tenían la función de forzar el razonamiento y la elección de una o múltiples respuestas.

Como se puede ver en el guion de las entrevistas al alumnado, se ha procurado indagar varias dimensiones de la cultura política del alumnado: algunos conocimientos de nociones básicas sobre democracia, las valoraciones sobre procesos y situaciones democráticas, la participación pasada, presente y futura, el lugar que ocupan dentro de la democracia los repertorios múltiples de acción social y participación política alternativa. Además, la entrevista procuró indagar los procesos de enseñanza-aprendizaje en asignaturas cuya estructura curricular incluyera la democracia y los repertorios de acción social y participación política, las prácticas democráticas en el aula y en el centro y su valoración sobre ellas.

3.3.1.3 Grupos de discusión de profesorado y alumnado.

En la búsqueda de confrontar las diferentes posturas y percepciones sobre el objeto de investigación se proyectaron varios grupos de discusión entre el profesorado y entre el alumnado. En principio se proyectó la realización de cinco grupos de discusión entre el profesorado y cinco entre el alumnado. Sin embargo, solo se lograron realizar tres grupos de discusión entre el alumnado, debido a permisos, tiempos y dinámicas organizativas del propio centro educativo y del profesorado.

En las tres ocasiones los grupos se organizaron de la siguiente manera (tabla 5):

Tabla 5.

Distribución de los grupos de discusión.

Características	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Participantes	6	6	6
Curso	1º ESO	3º ESO	4º ESO
Número de mujeres	3	3	3
Número de hombres	3	3	3
Edades	10-11	12-14	15-17
Duración	29	31	37

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas de los grupos de discusión se estructuraron a partir del mismo guión empleado en las entrevistas (véase Anexo H). La diferencia en la aplicación de los instrumentos estaba relacionada, primero, con la búsqueda de un tipo de interacción diferente al de la que se establece en una entrevista, esto es, someter las respuestas a

discrepancias o apoyos por parte de compañeros o compañeras. Segundo, el objetivo era introducir las mismas preguntas pero a alumnado diferente del entrevistado, con el ánimo de identificar los efectos de la discusión en la modificación o mantenimiento del propio punto de vista.

A pesar de la planificación y la búsqueda de coherencia en el armazón teórico del guión, la realización experimentó algunas dificultades, de las cuales cabe señalar las dos más importantes: el acceso al alumnado y la complejidad en la dinámica. En lo referente al acceso al alumnado se puede señalar que para poder congregarse a un pequeño grupo de integrantes es preciso pasar un proceso que supone desde la solicitud de autorizaciones a las directivas del centro educativo y a los padres y las madres del alumnado participante. Se incluye también el difícil ajuste entre la disponibilidad por parte del profesorado y el alumnado y el intervalo de tiempo dentro del curso académico en el que se solicita la autorización para la realización del grupo de discusión. La segunda dificultad surge en parte al tipo de interacción que requiere una técnica como el grupo de discusión y la edad del alumnado.

3.3.1.4 Observaciones

En el trabajo de campo se logró acceder a 11 centros educativos. Sin embargo, solo se realizaron 8 observaciones en el aula (tabla 6), con una duración promedio de 40 minutos. Como herramienta de orientación, se construyó un guión de observación (véase Anexo K). La complejidad de cualquier práctica que tenga lugar en un centro

educativo y las respectivas restricciones de tiempo de acceso y de rol, exigen cierta canalización de los esfuerzos y un enfoque de la mirada.

Tabla 6.

Observaciones realizadas.

Observación	Docente	Asignatura	Curso
OBS01	Profesora	GeH	1º ESO
OBS02	Profesor	GeH	3º ESO
OBS03	Profesora	GeH	3º ESO
OBS04	Profesor	EpC	2º ESO
OBS05	Profesora	H	4º ESO
OBS06	Profesor	GeH	2º ESO
OBS07	Profesora	H	4º ESO

Fuente: elaboración propia.

Sobre las observaciones en el aula vale la pena poner de relieve una cuestión significativa. Las 8 observaciones realizadas tuvieron lugar en clases donde los temas estaban vinculados directamente con la explicación de los mecanismos de las elecciones democráticas: circunscripciones electorales, umbral electoral, partidos políticos, etc. Sin embargo nunca recibí aceptación para asistir a una lección sobre procesos de democratización o de algún tipo de repertorio de acción social y participación política. Solicité a cada una de las profesoras y cada uno de los profesores el permiso para asistir a una clase sobre la Transición, la República o algún proceso de democratización pero en general la respuesta fue negativa. Las explicaciones de la negativa fueron dos:

primera, que se desconocía el momento exacto en el que tendría lugar la clase sobre el tema en particular; segunda, el tipo de tema consistía en la “solo en la narración de hechos, fechas y personajes”.

3.3.2 Estrategia de análisis.

3.3.2.1 Primera precisión: itinerario deductivo-inductivo.

Se ha considerado conveniente realizar el análisis, tanto del corpus de libros de texto como del conjunto de entrevistas, grupos de discusión y observaciones de campo desde la perspectiva de un modelo mixto. Se partió de un marco conceptual preliminar apoyado en el marco teórico y en la revisión de literatura cuya función central es servir como las líneas maestras del análisis.

A diferencia de las investigaciones con un diseño deductivo más rígido, –que parte con teorías, conceptos e hipótesis a priori, que deben ser sometidas a refutación o verificación–, o bien, con un diseño inductivo radical –que parte de un empirismo extremo al construir teorías a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo sin un guía o aparato conceptual previo–, en esta investigación se optó por un enfoque mixto con un itinerario analítico *deductivo-inductivo* (García-Serna, 2018), o *transductivo* (Ibáñez, 1985) el cual ha demostrado ser el más idóneo y que permite operativizar con mayor claridad el proceso de análisis e interpretación de los datos.

El enfoque *deductivo-inductivo* es de naturaleza integradora, pues toma elementos del enfoque deductivo y del inductivo, o mejor, parte del modelo deductivo y deja una parte del sistema analítico para el supuesto de que emerjan nuevas

dimensiones de los datos. Evita dar demasiado peso al aparato teórico previo pues se corre el riesgo de encorsetar la información y constreñir aquellos fenómenos que se escapan a una explicación en ese en el marco de teórico. Rehúye también de la sacralización de los datos porque un análisis centrado únicamente en la información extraída en el trabajo de campo y sin un esquema teórico previo terminaría por demostrarse como profundamente ciego. Por ejemplo, al hacer un análisis sobre la representación de las clases sociales en los libros de texto, lo habitual sería realizar un revisión bibliográfica y a partir de la propuesta de uno o varios autores representativos del campo (por ejemplo Goldthorpe, 2010 o Wright, 1994), construir un estructura conceptual previa y, a modo de tipo ideal weberiano, contrastarlo con los datos para posteriormente identificar la frecuencia y el modo de aparición de dichas clases en el libro de texto.

Pero una vez iniciada la tarea es frecuente que el contenido del libro ofrezca incidentes ilegibles dentro del esquema conceptual construido en ese caso: ¿podríamos ubicar a Hipatía, Darwin o Mozart dentro de la pequeña burguesía? Por tanto, en la estrategia analítica aquí emprendida se parte de un esquema teórico firme y a la vez flexible materializado en unas líneas maestras de trabajo (véanse Anexos L y M), las cuales son el punto de partida principal pero que a su vez ofrecen libertad y margen para la emergencia de nuevos desarrollos y de nuevas conceptualizaciones basados en los datos.

3.3.2.2 *Segunda precisión: dos planes analíticos complementarios: Análisis Crítico del Discurso y Grounded Theory.*

En la estrategia analítica convergen dos tradiciones diferentes pero complementarias que se unen mediante un principio dialógico entre los presupuestos del ACD, por un lado, y los procedimientos de GT apoyada por ordenador, por otro.

Como se podrá observar en el estado de la cuestión, la gran mayoría de investigaciones empíricas carecen de una explicitación de las microprácticas más generales en el esquema de análisis. Ello puede deberse al hecho de que la literatura sobre AD, ACD, AC y QDA se esfuerzan por describir y explicar profundamente los pilares epistemológicos y metodológicos. Pero a su vez, dejan por supuestas aquellas prácticas cotidianas a las que se enfrenta la comunidad investigadora cuando en efecto se encuentra con los materiales que se van a analizar. González de Oleaga (2012) propone una explicación interesante: esas microprácticas

han sido silenciadas o borradas de los manuales de investigación [y de la docencia], tal vez, porque al reconocerlas la imagen del conocimiento científico, queda desvirtuada. Después de todo, parte de la veracidad de las ciencias sociales y de la legitimación del gremio descansa en el ocultamiento de estas prácticas donde el secreto de lo que se hace, no por peligroso sino por nimio y ordinario, redundaba en favor de su trascendencia (p. 33).

3.3.2.3 Tercera precisión: la selección del nivel educativo.

Se seleccionaron los dos ciclos, distribuidos en los cuatro niveles que componen la Educación Secundaria Obligatoria. Existen dos criterios por los cuales se eligieron estas enseñanzas. Por un lado, la ESO es de carácter obligatorio. Todas y cada una de las nuevas generaciones deben cumplir, sin excepción, la tarea de cursar dichos niveles de educación. Por otro lado, hay nivel de desarrollo cognitivo en el estudiantado que demuestra, de acuerdo a diferentes teorías psicológicas (Kohlberg, Percheron, Piaget y Vigotsky), que a esas edades ya hay un manejo simbólico y abstracto de las realidades sociales y políticas.

3.3.2.4 Cuarta precisión: el código lingüístico y el código icónico: una separación fructífera.

En gran parte de la bibliografía de corte metodológico sobre el análisis de los libros de texto, una de las orientaciones recurrente es parcelar el campo de análisis en dos campos: el código icónico (ilustraciones, gráficos, fotografías, pinturas, viñetas, mapas, etc.) y el código lingüístico (desarrollo de contenido, secciones complementarias, recuadros, actividades y evaluaciones). Lo que se persigue con esta distinción es separar las imágenes y el texto como las dos cadenas centrales del ADN del cualquier libro de texto.

3.3.3 Ciclos analíticos.

En la medida en la que se ha optado por una estrategia analítica cualitativa y sustentada en la GT, la estrategia analítica acometida está estructurada como un proceso cíclico y en espiral integrado por varios ciclos (figura 3). Casasempere (2015), apoyado en los desarrollos de Miles y Huberman (1994) propone dos tipos de ciclos: ciclo sustantivo y ciclo conceptual. Esta propuesta analítica se considera la más apropiada porque ha logrado exponer con mayor claridad, profundidad y detalle un sistema coherente de microprácticas que en la diversa bibliografía se dan por supuestas o están ausentes, lo que se convierte en una de las dificultades más frecuentes con las que se encuentra una investigación centrada en el análisis de datos cualitativos. Esas microprácticas, esto es, esos pequeños e hilados son procedimientos que caracterizan la labor cotidiana del investigador.

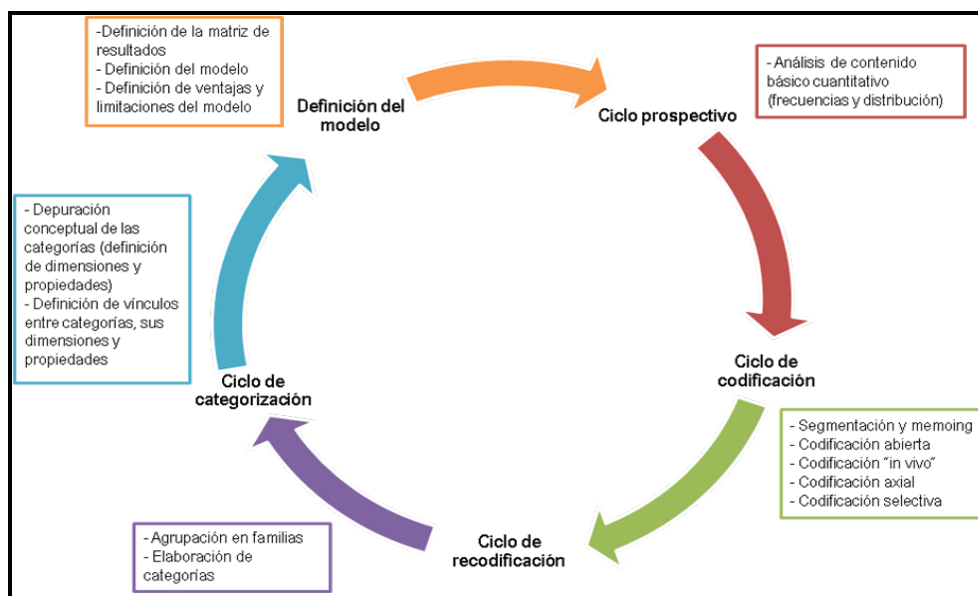


Figura 3. Ciclos analíticos apoyados en Atlas.ti.

Extraído de Casasempere (2015).

El sistema analítico propuesto descansa en un ciclo de análisis compuesto por cinco subciclos o subprocesos. Esto es así porque el esquema del itinerario, como se indica más arriba, es una espiral. Cada tarea abre paso a otra y ésta a una tercera y una cuarta para luego volver a retomar la primera con un mayor nivel de profundidad frente a la teoría, y, si se prefiere, un mayor nivel de abstracción frente a los datos obtenidos.

3.3.3.1 *El primer ciclo: prospección.*

Siguiendo con el esquema de Casasempere (2015, p. 19), hay un *ciclo prospectivo*, caracterizado por dos fases de tipo exploratorio: se efectúa un análisis de contenido cuantitativo muy cercano al Análisis de Contenido (AC) básico cuyo objetivo es producir una tabla genérica de palabras recurrentes y su vínculo contextual con otras palabras; posteriormente, se realiza una fase preliminar de *autocodificación*, esto es, que el software de análisis, establece palabras o uniones de palabras que etiquetan cada unidad de análisis que se somete a examen, de modo que unido al análisis de frecuencias se logra una primera composición de lugar: frecuencia y distribución contextual.

3.3.3.2 *El segundo ciclo: segmentación, codificación y memoing.*

Una vez ejecutado un ciclo exploratorio, se pasa al proceso compuesto por tres bloques de operaciones: segmentación, codificación abierta, “*in vivo*” y *memoing*.

3.3.3.2.1 Segmentación: creando unidades de análisis.

Esta fase implica a su vez varias fases encadenadas: en un primer momento se requiere seccionar diferentes partes del contenido o temas extraídos de cada unidad o bloque temático del libro de texto.

Como se ha comentado en apartados anteriores, el enfoque teórico-metodológico seleccionado regula fuertemente algunas decisiones de carácter más técnico porque a partir de aquél se pone el foco en unas zonas más útiles a los objetivos de la investigación. Así, en el proceso analítico de un dispositivo como el libro de texto, la definición y selección de las unidades más básicas de análisis es diferente en la lógica de un ACD frente a un Análisis Cualitativo (QDA) ligado a la GT. Otra cuestión importante que debe ser contemplada es la naturaleza del texto/dato que se analiza. Abordar la transcripción de un discurso político o un grupo de discusión reviste estrategias diferentes ya que cada una tiene una lógica diferente. Del mismo modo, si se trata del análisis de un libro de texto, las unidades mínimas poseerán rasgos diferentes.

La gran mayoría de libros de texto están contruidos a modo de una sucesión de campos temáticos aglutinados en bloques o unidades. Cada bloque o unidad a su vez está integrado por apartados o epígrafes que representan una descomposición temática y una línea secuencial de presentación. Cada apartado o epígrafe se descompone en varias partes dependiendo de la tradición propia de cada editorial, pero en líneas generales se podrían señalar las más comunes: primero, un contenido en el que se encuentra el desarrollo general de una temática determinada; segundo, ese desarrollo de la temática

está vinculado a diferentes actividades para desarrollar; tercero, hay frecuentemente un apartado de lecturas, tablas y gráficos complementarios para la profundización o complementación en determinada temática; y finalmente, hay un apartado con actividades de evaluación de los conocimientos sobre la temática dada que busca facilitar el aprendizaje.

En este escenario, las unidades básicas de análisis no pueden ser exclusivamente, como recomienda el Análisis Cualitativo de Datos (QDA) y la GT, las palabras o los conceptos. Como se ha comprobado en las pruebas piloto realizadas, surge la necesidad de identificar por lo menos dos niveles básicos de análisis. Por un lado, hay unidades de análisis de nivel intermedio, esto es, que cada epígrafe, apartado o subapartado (dependiendo de las decisiones editoriales particulares) deben ser tomados como un todo, como una unidad básica de nivel intermedio con coherencia interna completa. Pero a la vez que son examinadas estas unidades básicas, se observa su vínculo y su papel en la composición de las unidades más generales. Como sostienen Gimeno (1995) y Apple (1989) es necesario identificar la posición y relevancia concedida por los escritores a cada unidad.

Por otro lado, hay otras unidades más pequeñas tomadas aquí como las unidades mínimas las cuales son las palabras (conceptos o nociones) y sus conexiones dentro del texto. Este análisis resulta revelador sobre la forma en que se organizan internamente estas pequeñas unidades.

Un tercer aspecto central en la segmentación de unidades de análisis tiene que ver con la separación entre el texto básico (desarrollo del contenido fundamental), las

actividades o ejercicios, los complementos (lecturas complementarias, glosarios, resúmenes) y por último las actividades de evaluación. Cada sección es adoptada como una unidad de nivel intermedio.

3.3.3.2.2 Codificación abierta e “in vivo”.

Una vez establecidas las unidades de análisis se da comienzo al ciclo de codificación. Este proceso consiste en asignar un concepto –estrechamente vinculado al marco teórico pero abierto a la emergencia de nuevas orientaciones– a cada una de las palabras o frases del contenido buscando establecer un catálogo de temáticas y sus modos expresados en los textos. El concepto propuesto implica un nivel de abstracción mayor frente al dato bruto del texto de análisis. Esa codificación inicial tiene, por un lado, un carácter abierto (centrado en el aspecto expresivo de los datos), y por otro, “*in vivo*” (empleando literalmente como códigos aquellos conceptos propios del texto con gran capacidad aglutinadora de significado).

3.3.3.2.3 El “memoing”.

Esta actividad es sin duda la que, dentro del repertorio de operaciones analíticas, aporta una gran riqueza en ideas y vínculos entre ellas. El cometido principal del memoing es el de la identificación y posterior organización del amplio y múltiple abanico de ideas que emergen del análisis de la información. Se centra en recoger tanto la idea y como el vínculo con aquello que hizo “saltar el resorte de un pensamiento” (Valles Martínez, 2000, p. 579). Pero además, al seguir un itinerario analítico

deductivo-inductivo, el memoing fue el pivote central sobre el que se articuló el diálogo entre categorías deductivas (líneas maestras) y categorías emergentes.

3.3.3.3 *El tercer ciclo: recodificación.*

Este ciclo, requiere en un primer momento, revisar nuevamente los procedimientos del primer y segundo ciclo para posteriormente reagrupar conceptualmente, a partir de criterios inherentes del propio diseño de la investigación (propósito y objetivos), cada código construido con otros códigos relacionados de diferentes maneras entre ellos (causalidad, efecto, condición, característica, etc.). De acuerdo a esas múltiples relaciones que se establecen entre códigos, se pueden construir unos instrumentos analíticos denominados familias. Unos códigos se van vinculando como propiedades o niveles de otros de modo que, al final, un código se vincula con tantos que se convierte en un concepto central que explica el fenómeno u objeto de estudio. A medida que este concepto va ganando centralidad y vínculos explicativos con otros se irá convirtiendo en una categoría explicativa de la temática.

3.3.3.4 *El cuarto ciclo: construcción de categorías centrales.*

A medida que se van perfilando las categorías, es preciso acotar su naturaleza, cualidades y dimensiones a partir de saturar los datos. Esta actividad requiere que se hayan definido determinados conceptos centrales para luego determinar, en un contraste permanente con los datos, sus características, dimensiones y niveles. Al tiempo que se establecen los atributos de cada categoría, al mismo tiempo se establecen y consolidan las relaciones o interrelaciones entre códigos (en principio) o entre las dimensiones

propias de cada categoría. Por tanto, en este ciclo, cada categoría se relaciona con otra (vinculación externa) y al mismo tiempo se definen las relaciones de cada dimensión o atributo con otro. La función de este ciclo es la de corroborar el valor dinámico con el que cuentan las categorías que se han ido perfilando y cómo se relacionan entre sí.

3.3.3.5 *Quinto ciclo: definición del modelo.*

En este ciclo, se produce lo que se denomina una definición del modelo. Se hace referencia al proceso de acotación de los resultados. Está acompañado de varias actividades relevantes en la investigación cualitativa principalmente las que tienen que ver con explicitar los problemas de la investigación y el análisis, los beneficios, sus alcances en términos explicación y de aplicación (en todo caso serán teorías de alcance medio), y finalmente, sobre los usos y abusos del modelo.

3.3.4 El análisis del código icónico: presupuestos particulares.

Debido a la centralidad didáctica de la imagen de los libros de texto, se precisa de un enfoque y unos procedimientos muy particulares. Es muy común encontrar en la bibliografía de análisis de la imagen, enfoques desde el análisis fotográfico hasta el análisis de las obras de arte. La gran mayoría de estos enfoques están encaminados a examinar la naturaleza formal del objeto, es decir, no van más allá del análisis de la imagen y la consideran como un todo independiente del contexto. Aquí el enfoque es cualitativamente diferente. No se trata de un análisis centrado en la imagen independiente del contexto y al mismo tiempo tampoco se trata de un análisis del origen social de la imagen. Al contrario el análisis formal y del origen se convierten en tan solo

unos pasos preliminares de la estrategia general. El enfoque, en resumen, se orienta a, por un lado, comprender el contenido expresivo de la imagen y, por otro lado, –con un mayor peso analítico–, comprender la intención del editor/a o autor/a del libro de texto al seleccionarla, vincularla a un texto, una temática particular y las características (tamaño, encuadre, posición, etc.) que le proporciona. En cada decisión del editorial se desvela una específica visión del mundo, de las cosas; en concreto, una específica postura sobre el universo político en general, la naturaleza y el papel de la democracia, las diferentes expresiones de los actores y su participación política.

3.3.4.1 *El procedimiento.*

Al igual que la estrategia analítica del código textual, el análisis del código icónico esta integrado por diferentes dimensiones claramente diferenciadas y pasos concretos. No obstante, a partir de la información textual recogida se aplicará el ciclo analítico descrito en los apartados anteriores. Con todo, concretamente el análisis del código icónico comprende tres grandes procesos cada uno de ellos concretado en procedimientos concretos.

- a. Elaboración de ficha técnica de la imagen (Unidad, bloque, tema, apartado, título, naturaleza de la imagen, morfología –tamaño, encuadre, posición)
- b. Análisis iconográfico:
 - Descripción iconográfica (identificar las objetos/sujetos, planos, colores).

- Hacer una síntesis general (cuantitativa y cualitativa) de los diferentes objetos.
- c. Síntesis.
- Establecer el tipo de relación entre la imagen y la unidad, bloque, capítulo, unidad, apartado o epígrafe.
 - Establecer el tipo de relación entre la imagen y el pie de foto.
- A partir de la matriz de resultados desarrollada en los apartados anteriores, establecer los posibles sentidos y contenido expresivo en la selección de dicha imagen por las creadoras y creadores y usuarias y usuarios del libro de texto.

4 La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

Como se señaló en el apartado metodológico, el itinerario seguido en la estrategia analítica implicó seguir dos vectores en el abordaje del conjunto de los datos. El trazo del primer vector supuso la reconstrucción conceptual (apoyado en diferentes disciplinas y autores) de las nociones sociopolíticas (modelos de democracia, repertorios de acción social o participación política) para establecer un conjunto de categorías deductivas (líneas maestras) a partir de las cuales dar inicio a la exploración y codificación de los datos. El segundo vector entrañó la depuración de las categorías deductivas. El proceso consistió en adaptar el instrumento en aquellos segmentos del corpus de datos con un significado de mayor riqueza en comparación con las categorías iniciales, en dos momentos: en aquellos casos en que dichas categorías estuvieran comprimiendo la riqueza de los textos o, en aquellos casos en los que no pudieran capturarla en su totalidad. Entonces se optó por varias estrategias. Por un lado, se realizó una recolección inductiva de información, es decir, se partió directamente de los datos. Por otro lado, se crearon nuevas categorías de análisis a partir de una reconfiguración y síntesis entre las categorías deductivas iniciales y los significados extraídos propiamente de los datos.

En esta investigación se ha procurado trabajar sobre tres tipos de datos (libros de texto, entrevistas y observaciones) cada uno con su lógica particular (tabla 7). Debido a sus particularidades tanto como plataformas de texto como por la información que se perseguía indagar en ella, el análisis se realizó a partir de conjuntos de categorías deductivas distintas pero siempre dentro de una coherencia conceptual y rigurosamente

apoyada en marcos conceptuales sólidos; es decir, las líneas maestras de análisis para examinar los libros de texto son diferentes de las líneas maestras, empleadas en el análisis de los discursos del alumnado y del profesorado⁵², pero empleadas dentro de una lógica coherente de conceptos.

Tabla 7.

Esquema general de las dimensiones.

Unidad de significado	Unidad de análisis	Técnica de toma de datos
Contenidos Imágenes Actividades Prácticas	Libros de texto (bloques, unidades y secciones). Interacción entre alumnado, libros de texto y profesorado en el aula.	Recopilación de corpus de textos en uso y con disponibilidad. Observaciones en el aula
Discursos	Percepciones del profesorado.	Entrevistas Conversaciones informales
Prácticas	Experiencias o prácticas democráticas y/o participativas.	Observación en el aula Observación en el centro Entrevistas al alumnado Entrevistas a profesorado
Discursos	Percepciones. Conocimientos	Entrevistas Grupos de discusión

Fuente: elaboración propia.

⁵² Véase el guión de las entrevistas al alumnado (Anexo H), el guión de entrevistas al profesorado (Anexo I). Véanse también las categorías para el análisis de los libros de texto (Anexo L y Anexo M).

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

Es más, las categorías empleadas para el análisis de las entrevistas al alumnado y al profesorado, los grupos de discusión y las observaciones se han adoptado de varios estudios de carácter internacional (CIVED 1995-1999, Eurydice 2005 y 2012 e ICCS 2009) lo que le suponen gran solidez y viabilidad como indicadores operativos de análisis de datos pues han superado múltiples procesos de validación empírica en cada estudio realizado.

Tabla 8.

Diseño de investigación.

Pregunta	Definición
Pregunta general de investigación 1	¿Cómo se realiza la construcción discursiva de la representación de realidades sociopolíticas como la democracia y los repertorios múltiples de acción social y participación política en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia?
Objetivo específico 1	Identificar qué selección de contenidos y temáticas realizan los libros de texto sobre la idea de democracia y los múltiples repertorios de acción social y participación política;
Objetivo específico 2	Comprender la forma en la que presentan esos contenidos, su organización, los tipos de actividades y las evaluaciones.

Fuente: elaboración propia.

Como respuesta a la pregunta general de investigación (tabla 8), se ha considerado útil presentar los resultados a partir de las tres grandes fuentes de datos trabajadas (véanse el esquema general de las dimensiones en la tabla 7 y en la figura 4), que se convierten en un modelo de las dimensiones que constituyen el fenómeno de la construcción curricular de los *universos políticos* (Benedicto y Morán, 1995)

democráticos en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. Las dimensiones son las siguientes:

- La primera gran dimensión tiene que ver con la selección de los contenidos en libros de texto.
- La segunda gran dimensión explora la cultura escolar centrada tanto en las prácticas concretas en el aula como las interacciones profesor alumnado (actividades propias o extraídas de los libros de texto). Se apoya la comprensión de esta dimensión, por un lado, con la exploración de las percepciones del profesorado mediante entrevistas en profundidad y observaciones en el aula y, por otro lado, con las observaciones de las prácticas participativas y democráticas en el centro educativo.
- La comprensión de la tercera gran dimensión se realiza a través de la exploración de los conocimientos, percepciones, actitudes y comportamiento del propio alumnado (en el centro educativo y fuera de él).

La primera gran dimensión tiene que ver con la selección de contenidos en libros de texto. La segunda gran dimensión explora la cultura escolar centrada tanto en las prácticas concretas en el aula como las interacciones profesor alumnado (actividades propias o extraídas de los libros de texto). Se apoya la comprensión de esta dimensión, por un lado, con la exploración de las percepciones del profesorado mediante entrevistas en profundidad y observaciones en el aula y, por otro lado, con las observaciones de las prácticas participativas y democráticas en el centro educativo.

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

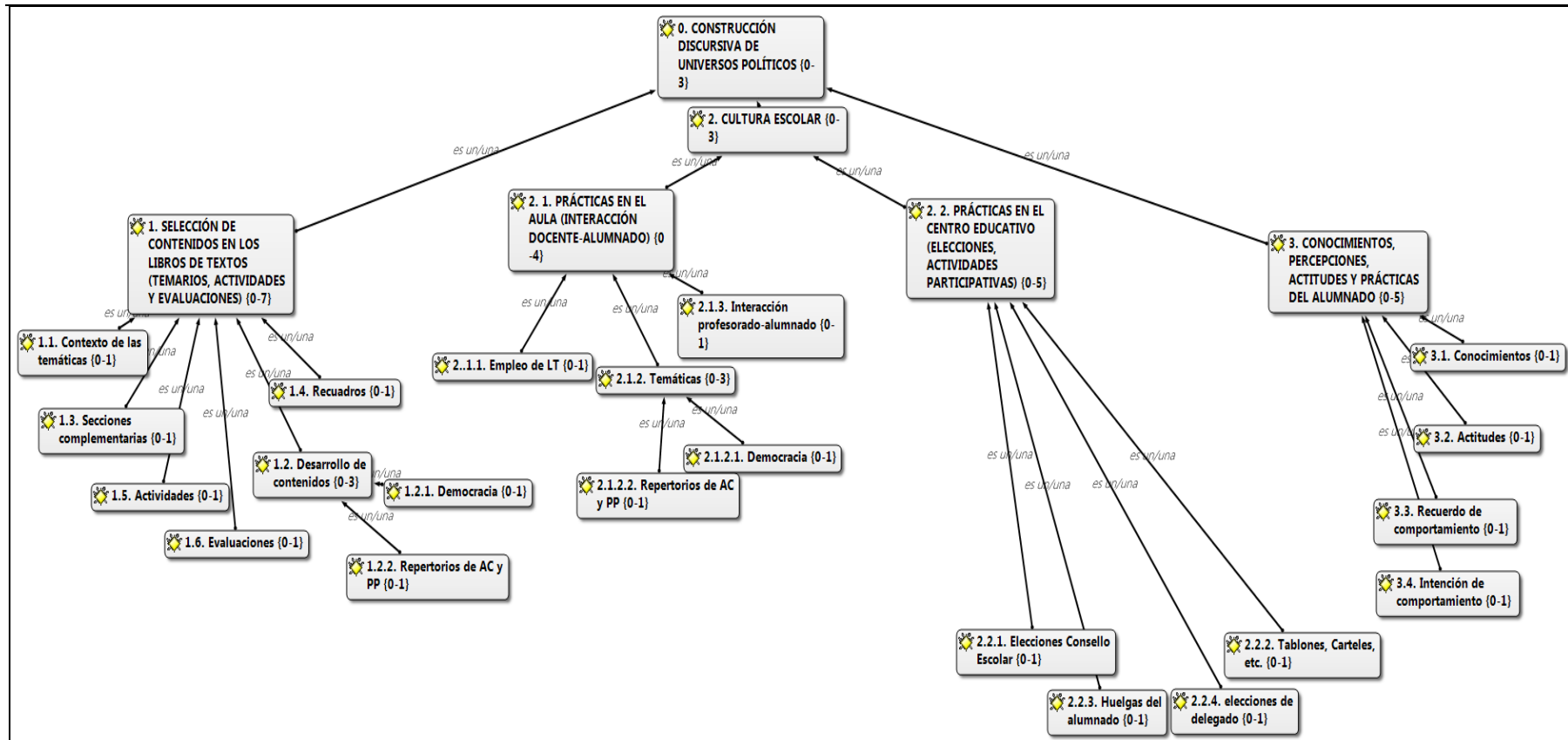


Figura 4. Estructura para el análisis de la construcción discursiva.

Fuente: elaboración propia.

La comprensión de la tercera gran dimensión se realiza a través de la exploración de los conocimientos, percepciones, actitudes y comportamiento del propio alumnado (en el centro educativo y fuera de él).

Son múltiples las rutas en las que los investigadores buscan comprender la forma en la que se representa específicamente la democracia en los libros de texto. Tómese por ejemplo la investigación de ejemplo Gómez Rodríguez y García Ruiz (2012), optaron por establecer, de antemano, algunas temáticas para luego examinar el contenido del corpus de libros en busca de indicios, fragmentos o apartados que se adecúen o vinculen a dichas temáticas. Estos autores tratan de identificar la existencia de dichos indicadores a lo largo del corpus mediante las siguientes categorías:

- valores democráticos y forma de transmisión,
- temas de consenso y disenso,
- visión del mundo que reproducen,
- símbolos y códigos de significados que comparten,
- problemas sociales,
- dilemas morales y
- omisión de conflictos.

Esta ruta aporta elementos interesantes, pero si se efectúa una evaluación del nivel de relación entre cada temática y el papel de cada indicador para la comprensión más general de la representación de la democracia entonces se advierte que parte de una noción predeterminada y de alguna manera omite que los libros de texto pueden, y de hecho la hacen, representar múltiples modelos de democracia, cada uno con un énfasis

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

en un determinado aspecto de la configuración institucional. Otra crítica a la ruta tomada por Gómez Rodríguez y García Ruiz (2012) es que las categorías que emplea solo solventan el análisis de una dimensión dentro de un todo más complejo: el AC. Esa ruta no observa otros elementos con relevancia en la presentación de contenidos como puede ser el contexto en el que se presenta cada contenido, la forma en la que están secuenciados los contenidos, el tipo de actividades, herramientas didácticas y evaluaciones que le acompañan y las formas de agrupación del alumnado para la realización de las actividades.

Como respuesta a esta ruta se han propuesto un conjunto de categorías sobre las nociones múltiples de democracia, su desarrollo histórico y su configuración institucional, tal como son planteadas por David Held (2009). Este sociólogo británico en su búsqueda por comprender las formas que ha adoptado la democracia a lo largo de la historia, propone tres dimensiones, que aquí se han empleado como indicadores: los principios justificativos, las características generales y, por último, las condiciones generales. En conjunto, el empleo de estas categorías le ha servido a su autor para comprender diversas configuraciones democráticas y establecer una comparación general entre ellas. Asimismo, aquí se considera que este esquema tiene la misma funcionalidad y pertinencia para comprender las formas en las que puede ser representada la democracia en los materiales curriculares. Por motivos operativos y de itinerario analítico, a estas tres dimensiones se le han integrado otras categorías que han surgido en el proceso de codificación inductiva y que buscan, como se indicó más arriba, complementar o depurar las categorías iniciales. Se incluyen pues dentro del

esquema de análisis de lo que los libros de texto proponen, por un lado, los fenómenos relacionados con la sociedad civil (la noción y el papel de la sociedad civil en la vida política); por otro, la participación política (la naturaleza y los modos de participación política como representación del vínculo entre estado, sociedad y ciudadanía).

Pero también es preciso realizar una aproximación a otras dimensiones diferentes de los contenidos de los libros de texto. Se propone así la posición contextual de las temáticas, esto es, identificar la unidad, bloque o apartado general dentro del cual se presenta cada contenido y referencia. Esta operación tiene la función de identificar cómo los autores estructuran el tema y dentro de qué agrupación de contenidos tiene cabida hablar de la democracia.

Igualmente, se ha prestado atención a la posición de las temáticas dentro de la estructura textual de libro. En los materiales curriculares la posición de una temática determinada puede variar su peso discursivo. Por ejemplo, no tiene el mismo efecto incluir los contenidos sobre democracia únicamente dentro secciones complementarias, recuadros o fragmentos de texto, frente a aquellos apartados que están establecidos por la forma en la son editados los libros y ocupan el lugar central de desarrollo de las temáticas. De ahí que se haya realizado una parcelación en la topografía del libro de texto a lo largo del proceso de codificación. Se han distinguido los siguientes apartados:

- desarrollo de contenido,
- secciones complementarias,
- recuadros,
- actividades iniciales,

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

- actividades de recuadro,
- actividades finales y
- evaluaciones.

En todo caso, cabe aclarar que, en la práctica, las diferentes secciones de los materiales que se emplean dependen principalmente del papel que el profesorado le atribuye en las clases.

Junto con el contexto de cada temática hay otro aspecto clave que se ignora en la ruta de Gómez Rodríguez y García Ruiz (2012) que tiene que ver con las actividades de aprendizaje propuestas y su tipología. Para establecer cierta lógica y agrupar el conjunto de actividades de aprendizaje, se ha empleado muy específicamente la jerarquía conceptual (y no así la complicada red de conceptos e indicadores) de la taxonomía de Benjamin Bloom (revisada en el 2001) de la siguiente manera:

- a. actividades de conocimiento,
- b. actividades de comprensión,
- c. actividades de aplicación,
- d. actividades de análisis,
- e. actividades de síntesis y
- f. actividades de evaluación.

Otro ámbito del análisis se centra en la múltiple tipología de imágenes que acompañan a las temáticas y actividades y su vínculo con los pies de foto. Se trata, en suma, de entender el sentido de los diferentes textos visuales que integran el diseño de las diferentes temáticas sobre democracia, al mismo tiempo que se establece su relación

con otras partes textuales de los libros para, con todo ello, poder entender qué representación de la democracia y los repertorios se realiza en los libros de texto.

4.1 Adelantando los resultados.

¿Qué tipo de universos democráticos construyen (se enseñan/se aprenden) en los centros educativos? ¿Mediante qué tipo de estrategias se lleva a cabo este proceso?

Debido a la extensión en la presentación de los resultados, se propone hacer un adelanto de los resultados e introducir, en este apartado, una interpretación general de la forma en la que se construyen o deconstruyen los universos democráticos del alumnado en los centros educativos estudiados. Esta red de mecanismos se puede ilustrar mediante un modelo explicativo (figura 5). Los apartados posteriores deben entenderse como el desarrollo correspondiente más profundo y fundamentado de este modelo explicativo y ordenado de acuerdo al tipo de datos abordado (libros de texto, entrevistas u observaciones).

El conjunto de datos recogidos evidencian una enseñanza de la idea del mundo democrático y de las prácticas democráticas de tipo *restrictiva* (unidimensional) y *pixelada*. Es restringida en el sentido de que la idea de democracia que se transmite⁵³ en

⁵³ Se emplea la noción de transmitir para designar lo que de hecho se ha observado y lo demuestran los datos recogidos. Sin embargo, es preciso reconocer que gran parte del profesorado y de la comunidad educativa promulga, en su discurso, como fin primordial el desarrollo de un amplio conocimiento del mundo político de la democracia, la promoción de prácticas democráticas participativas y, en definitiva,

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

los centros educativos estudiados, se circunscribe (con algunas excepciones no muy significativas) a una aproximación a sus rasgos formales, esto es, centrado en el procedimiento de las elecciones y al acto específico de votar, cuyo objetivo final no es otro que el de elegir a élites que se han profesionalizado en la política.

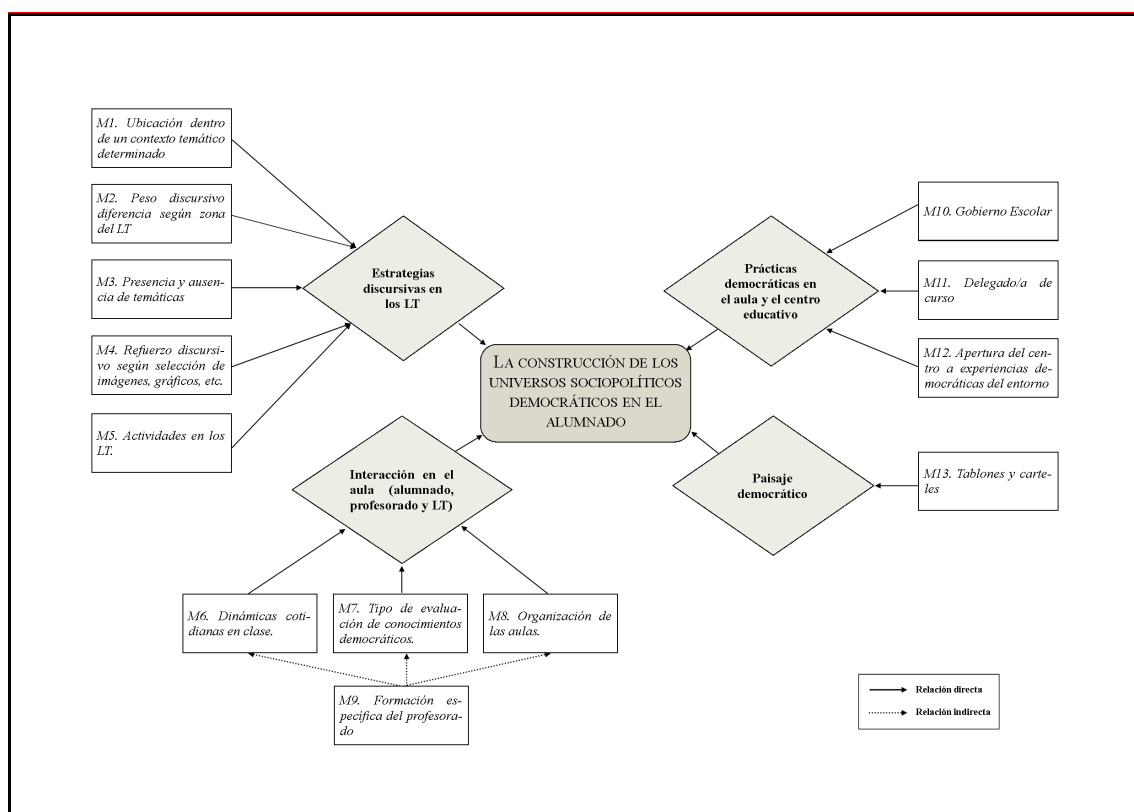


Figura 5. El modelo de la representación de los universos políticos democráticos en los libros de texto.

Fuente: elaboración propia.

la construcción de una cultura política democrática. El problema es, como señala Pippa Norris (2011), la tensión y la brecha entre las aspiraciones y la puesta en práctica (*performance*).

La idea del mundo democrático se encuentra *pixelada* en la medida en la se trata de una visión de la contienda política que omite, mitiga o distorsiona dos cuestiones claves de la política democrática: en primer lugar, el papel de las múltiples expresiones, acciones y repertorios políticos diferentes de la participación electoral; en segundo lugar, el alcance e impacto de esas expresiones y repertorios en la sociedad, la política y la cultura democrática. La pixelación consiste en un proceso de visualización en el que ciertas prácticas políticas democráticas, en concreto las prácticas desarrolladas por la sociedad civil, por la ciudadanía, fuera de los periodos electorales, se presentan a una resolución tan baja que dificulta una adecuada aprehensión de su rol en los procesos de democratización y consolidación de la democracia.

La explicación del modelo se desarrolla a partir de la enumeración de 12 *mecanismos*⁵⁴ que se han logrado desentrañar, y se apoya en las evidencias extraídas en cuatro ámbitos. A saber.

⁵⁴ Se emplea la noción de *mecanismo* en sustitución de *estrategia*. La noción de *estrategia* es empleada comúnmente en los ECD para designar un conjunto de dinámicas o elementos discursivos organizados coherentemente para transmitir y/o crear determinadas representaciones de la realidad. El uso de la noción de *mecanismo* es más conveniente debido a que en los hallazgos de esta investigación (discurso y prácticas) no se logró identificar un nivel de intencionalidad y coherencia tan elevado. Por tanto se prefiere una noción más modesta y en cierta forma, preliminar.

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

A1. Las estrategias discursivas empleadas por los libros de texto (el desarrollo del contenido, las actividades propuestas y las imágenes que acompañan el desarrollo de las temáticas). (Véanse mecanismos 1 al 5).

A2. Las prácticas cotidianas en el aula (interacción alumnado-profesorado y alumnado-alumnado). (Mecanismos 6, 7 y 8).

A3. Las experiencias democráticas propiciadas por el centro educativo. (Véanse mecanismos 10 y 11).

A4. El Paisaje Democrático (PD) del centro educativo. (Véase mecanismo 12).

Los mecanismos presentados a continuación no cuentan con una presencia absoluta en cada centro y cada aula estudiada. Como bien podrían argumentar muchas personas expertas en el campo de la educación y la sociopolítica, una investigación cualitativa no pretende identificar fenómenos representativos del universo de referencia. Lo que sí se ha pretendido es establecer, a partir de un marco conceptual, la arquitectura (elementos e interrelaciones) de aquellas prácticas recurrentes en torno a la construcción y deconstrucción de los universos simbólicos democráticos en el alumnado.

Mecanismo 1 (véase capítulo 5). Un modo de percibir la relevancia que tiene para el autor o la editorial un contenido determinado, supone observar la forma en la que le da estructura o el lugar en el que ubica dentro de un contexto temático dado. La estrategia recurrente consiste en incrustar las temáticas centradas en repertorios múltiples de acción social y participación política dentro de otros temas más generales que omiten o invisibilizan su rol como forma de expresión normal, legal y legítima dentro de una democracia.

Mecanismo 2 (véase capítulo 5). Al tratar el libro de texto –algo que de hecho se podría hacer con la prensa– como un territorio donde distintos espacios cuentan con valores diferenciados porque algunas zonas tienen mayor impacto discursivo, se ha logrado establecer que los contenidos sobre democracia estrechamente vinculados a las instituciones de un gobierno representativo, los procedimientos electorales y representación de las élites políticas, ocupan los lugares con mayor relevancia; estas temáticas son más frecuentes y están ubicadas en la zona del desarrollo de contenido. En cambio, aquellas temáticas sobre los repertorios múltiples de acción social o participación política, esto es, diferentes al repertorio electoral y a las instituciones representativas, ocupan –la mayoría de las veces– lugares marginales como recuadros o secciones complementarias que en el aula no se abordan.

Mecanismo 3 (véase capítulo 5). En los libros de texto (como selección cultural) hay temáticas con presencia y otras que se omiten. Se da relevancia a los procedimientos electorales, las élites, los órganos e instituciones estatales. La democracia se desvincula de otros repertorios no electorales dentro de la contienda política. Además, en ciertos contenidos como la definición propia de democracia se recurren a definiciones etimológicas muy superficiales. En las definiciones no ningún ejercicio de problematización de sus conceptos internos o de sus rasgos. Del mismo modo las fuentes desde las que se extraen dichas definiciones no son enunciadas ni sometidas a comparación.

Mecanismo 4 (véase capítulo 5). La selección temática y ubicación de las imágenes, ilustraciones, tablas, gráficos, etc., tienen valor discursivo y refuerzan una

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

noción de democracia restringida, representativa, elitista y procedimental. Sus temáticas representan primordialmente a élites políticas, procesos electorales y el conteo y distribución de escaños. Además se centran en visualizar predominantemente instituciones estatales desatendiendo a las instituciones civiles y ciudadanas en tres sentidos: en la temática en la que se encuentran enmarcadas, la temática interna de la imagen y el tamaño o peso discursivo que se encuentra relacionado con el tamaño y ubicación dentro del contenido de libro de texto.

Mecanismo 5 (véase capítulo 5). Las actividades propuestas en los libros de texto también tienen un efecto en el modo de representación de la idea de democracia. Si se emplea un esquema que ayude a jerarquizar aunque sea artificialmente el tipo de actividades propuestas, se encuentra que la mayoría no favorecen el desarrollo de procesos cognitivos complejos ni un pensamiento crítico. Predominan aquellas actividades centradas en recordar, comprender superficialmente las lógicas del funcionamiento de las instituciones estatales de la democracia. Los libros carecen de actividades orientadas a entender la lógica más profunda de la democracia, esto es, como una gramática social más que un procedimiento de elección de élites. Al igual que la ubicación de las temáticas, las actividades tienen su propio peso discursivo y didáctico. Las actividades finales se realizan predominantemente en casa y las actividades de recuadro, en los últimos minutos de la clase. Se desconoce el tipo de *feedback* que el profesorado concede a cada tipo de actividad.

Mecanismo 6 (véase capítulo 6). Las dinámicas en clase están generalmente centradas en la exposición magistral y la lectura del libro de texto o aquellos materiales

elaborados por el profesorado. Las observaciones evidencian una lógica común de las clases: introducción del tema por parte del profesor; preguntas generales de apertura que deben ser respondidas desde el libro de texto; lectura del texto por parte del alumnado generalmente que (salvo algunos casos muy concretos) se realiza de modo individual; rastreo en el texto de la respuesta por parte del alumnado; realización de actividad (como deber en casa o en los últimos minutos de clase). Estas actividades de bajo nivel cognitivo opacan aquellas que implican analizar o evaluar; mucho menos crear espacios como, por ejemplo, realizar actividades alternativas o invitar a personas o asociaciones (por ejemplo vecinales) al aula o al centro. Cada lección sobre democracia se ve influida también por la realización de actividades que suponen escaso trabajo en grupo. Debe incluirse también el inexistente o reducido acceso a múltiples fuentes de información que sirvan para contrastar el contenido de los textos. Si por un lado los libros representan de un modo la idea de democracia, en este caso restringida, las actividades en la interacción entre alumnado y profesorado la refuerzan o, por lo menos no realizan algún tipo de reflexión crítica o confrontación.

Mecanismo 7 (véase capítulo 7). La evaluación en general está centrada en contenidos conceptuales en perjuicio de la valoración de actitudes y prácticas democráticas del alumnado como el respeto al turno de palabra de compañeros y compañeras, la participación en actividades de deliberación o propuesta de proyectos dentro del centro o fuera de él. Hay una carencia de mecanismos institucionales o informales que permitan valorar las actitudes y las prácticas democráticas participativas en el alumnado, dentro y fuera del centro educativo.

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

Mecanismo 8. La organización de las aulas –en especial la ubicación dentro del espacio del aula– también tiene ciertas implicaciones en la idea de democracia construida en las aulas. La disposición del alumnado en general consiste en las tradicionales filas de cara a la pizarra y al profesor. El profesorado se ubica en un escritorio (silla y mesa) a espaldas de la pizarra. En algunas de las aulas observadas (realmente pocas), el profesorado hace uso de tarimas. En el trabajo en grupos, el alumnado tiende a colocarse en parejas, especialmente con la persona de los lados más próxima. Se evitan los trabajos en grupo de más de tres o cuatro personas, especialmente por cuestiones de comportamiento; así se evita el “barullo” y el desorden.

Mecanismo 9. Escasa formación específica sobre democracia, participación política, Educación para la Ciudadanía, DDHH, etc. Las clases sobre la idea de democracia se fundamentan en las asignaturas cursadas en la licenciatura del profesorado y no cuentan (por decisión propia o por falta de oferta por parte de los organismos encargados de la formación del profesorado) con formación relacionada. Los conocimientos están atravesados por los conocimientos en las asignaturas cursadas en sus propias licenciaturas, libros de texto, inquietudes personales e Internet. Una mayor formación en esta área permitiría al profesorado complementar, profundizar o contestar el discurso del libro de texto y ciertas prácticas del centro educativo.

Mecanismo 10. Las figuras democráticas introducidas por las leyes educativas como el gobierno escolar y el delegado o delegada de clase se han revelado realmente relevantes. En este caso concreto se puede comentar dos cuestiones. La figura del Gobierno Escolar resulta desconocida primordialmente para el alumnado de 1º y 2º de

ESO y para gran parte de los dos niveles superiores de la ESO. Pero el desconocimiento es mayor si se trata del papel del alumnado en él. Por su parte la figura de Delegado o Delegada es conocida por el alumnado de los cuatro cursos de la ESO, pero experimenta en la percepción del alumnado una tergiversación de su rol democrático. Ser Delegado o Delegada de clase supone una desviación de las funciones democráticas y se inclina hacia una percepción de una relación asimétrica de poder entre alumnado y profesorado. Además, las labores asociadas por el alumnado a dicha figura suponen un rol de asistente del profesor y la realización de tareas de mantenimiento y cuidado del aula de clase (preparar rotuladores, guardar la llave del aula, etc.).

Mecanismo 11. Apertura del centro a experiencias compartidas con el entorno, por ejemplo, las instituciones políticas locales. La interacción se concreta en otros tipos de interacción pero no centradas en prácticas democráticas participativas. Algunos libros de texto indican en algunas de sus actividades la invitación, al centro educativo, a Asociaciones vecinales o representantes del Ayuntamiento. Sin embargo, como se evidencia en las entrevistas y las observaciones, no se contempla alguna interacción con el entorno en términos de experiencias democráticas.

Mecanismo 12. El paisaje⁵⁵ democrático del centro (tablones, exposiciones, carteles, etc.) constata una débil promoción de actividades de tipo democrático

⁵⁵ La noción de paisaje democrático es una adaptación de (PL), una noción más desarrollada teóricamente desde la sociolingüística. De acuerdo a Castillo y Sáez (2011), "consiste en la presencia escrita de distintas lenguas en espacios públicos, interpretable como índice de la vitalidad etnolingüística

4. La propuesta de investigación y la explicación general del modelo

participativo en el centro. Predomina en el paisaje varios tipos de información: la publicidad comercial, carteles de normalización lingüística (promoción del gallego como lengua común), el inglés como segunda lengua, competencias académicas (matemáticas), campañas contra la violencia de género, etc.

Por último, cabe destacar la existencia de un quinto ámbito de estudio sobre la construcción de los universos sociopolíticos democráticos del alumnado, en el que se aborda su cultura política, especialmente mediante las nociones de *conocimiento político* y de *eficacia política*. Este ámbito posee una naturaleza cualitativamente diferente a los anteriores porque no ha sido introducido para entender cómo tiene lugar la construcción de los universos democráticos sino que supone un intento por comprender algunos de los efectos de esa construcción sociopolítica en el alumnado. Al respecto se puede comentar que las entrevistas formales y las conversaciones informales con el alumnado han evidenciado el desarrollo de un conocimiento político superficial, de unas actitudes políticas conformes (incluida la eliminación de espacios de disconformidad). En general, se ha observado que, salvo algunas excepciones, se construye una cultura política de baja intensidad. Aunque toda la selección de

de los grupos de población hablantes de diversas lenguas en un territorio". Pero en el contexto de esta tesis doctoral consiste la presencia mensajes escritos e imágenes en los espacios públicos de los centros educativos y cuyo contenido es concretamente político y que funcionan como dispositivos de comunicación de ideas sobre el poder, el sistema político, etc. Carteles, imágenes, grafitis, etc., tienen un papel informativo pero al tiempo supone connotaciones, símbolos sobre el universo político.

contenidos (libros de texto, selección de apartados del libro de texto, prácticas e interacciones en la escuela) está predominantemente centrada en la democracia como procedimiento electoral o como conjunto de órganos estatales que ejercen el poder, se han hecho palpables dos situaciones. Primera, el *conocimiento político* democrático, es decir, los conocimientos sobre la democracia formal (procedimientos electorales, partidos políticos, instituciones políticas, etc.) son deficientes. Segunda, dentro de la cultura política, si la enseñanza de contenidos cognitivos es importante, también lo es el desarrollo de actitudes. De modo que la promoción de la *autoeficacia política* o el desarrollo de personalidades críticas en el alumnado se aprecian insuficientes. Hay un efecto contrario y consiste en el repliegue del alumnado hacia el mundo individual y privado.

5 Resultados I: La representación del mundo democrático en los libros de texto

Para el análisis de la representación del universo democrático en los libros de texto se han empleado unas categorías deductivas de análisis (Anexos L y M), construidas a partir del marco conceptual de la DoC y las categorías empleadas por Held en su análisis de los modelos democráticos.

De acuerdo a lo extraído de los libros de texto de diferentes editoriales, la idea de democracia (sistema democrático español y europeo, los repertorios de acción social y participación política), está orientada fundamentalmente hacia cuatro vectores de corte profundamente liberal: *electoralismo*, *procedimentalismo*, *elitismo* y *androcentrismo*.

La configuración institucional democrática –formas de estado, funcionamiento y actores–, es representada predominantemente como un procedimiento de selección de élites políticas que mediante el mecanismo de representación aglutinan el poder de los ciudadanos y, por ello se encuentran legitimados y autorizados para la toma de decisiones para la sociedad en general. El énfasis se hace en el sistema político, en el entramado de instituciones y procedimientos y no el de la gramática social como forma de vida idónea de las sociedades. Aunque existen referencias a una democracia con un carácter más participativo, lo cierto es que los datos demuestran que en su mayoría el momento de “hacer política” para la ciudadanía está restringido a los períodos electorales. De ahí que la forma de presentar la democracia esté centrada en el proceso electoral, donde las imágenes en un altísimo porcentaje exhiban urnas, colegios electorales y la introducción de la papeleta en las urnas. El ritual electoral eclipsa –no necesariamente omite– la representación del funcionamiento democrático. Lo que pasa

con los libros de texto se puede explicar de forma muy clara con la afirmación del economista austriaco, hay “una restricción de las formas de participación y soberanía ampliadas a favor de un consenso en torno a un procedimiento” (Schumpeter, 1942, citado por Santos y Avritzer, 2004, p. 35): el electoral. Incluso como se verá adelante en el desarrollo del contexto temático del feminismo, hay apartados recurrentes en los que se cuando se resalta la lucha de las mujeres por la democracia, ésta queda reducida a la lucha por el sufragio.

La lógica elitista del universo democrático y político es otro de los vectores más presente en los libros de texto. Relacionado directamente con esa restricción de la soberanía, se presenta el argumento de que la política es *dirigida*, por un grupo de personas –predominantemente hombres– que son profesionales de la política. Salvo la excepción del proceso electoral, la democracia en la vida cotidiana es guiada o liderada por grupos particulares: políticos y reyes. Incluso cuando se trata de la representación de los movimientos sociales, movimientos de descolonización, pacifismo, etc., las estrategias discursivas de los libros hacen un énfasis considerable sobre el papel de liderazgo de sus figuras: las imágenes (véase el caso de Gandhi o Rigoberta Menchú), recuadros y actividades de los textos centran sus esfuerzos al conocimiento de estas élites. La noción fetiche de la ciudadanía –concepto que supone conjuntos o agregados de individuos o sujetos– termina por convertirse en una noción en singular: “la ciudadanía”. No queda rastro alguno, excepto grupúsculos (subgrupos) más o menos organizados, pero siempre desagregados. Los colectivos, sus condiciones, las causas de disputa del poder y sus formas de organización y alianzas se omiten. El efecto de

conjunto consiste en separar la ciudadanía de los mecanismos de disputa del poder, de las prácticas políticas activas: de la ciudadanía activa (noción fuertemente defendida por las políticas educativas europeas). Esta forma de representación elitista demuestra una lógica más profunda que consiste en la hiperindividualización del funcionamiento de lo político. Los colectivos son representados como grupos aislados, pequeñas islas, obcecadas en una especie de voluntarismo y altruismo ingenuo.

En este sentido, las normativas ciudadanas –lo que “debe ser” o “tiene que ser” un ciudadano y una ciudadana– está en profunda sintonía con esta línea discursiva. Pero aquí debe incorporarse un elemento adicional. Si existe otra actividad política con la cual se vincula la ciudadanía es aquella en la que ésta no entra en disputa por el poder sino que sustituye la labor del Estado democrático. Si bien la forma de participación política por excelencia representada en los libros es la del periódico ciudadano votante, no puede olvidarse que se resalta frecuentemente la participación en iniciativas de solidaridad y voluntariado con una naturaleza asistencial o de desarrollo de actividades culturales o recreativas; en todo caso, esos grupos se representan alejados de repertorios de disputa del poder y toma de decisiones.

La representación de los procesos de democratización, entendidos éstos como el conjunto integrado por los actores y los itinerarios seguidos en distintas sociedades hacia la construcción y consolidación democrática de su gramática sociopolítica. Esos procesos democratizadores que se concretan en el tránsito hacia la Primera y Segunda República española y la Transición democrática son los procesos de democratización más abordados por los textos. Hay exiguas referencias a otros procesos de

democratización como es el caso de los países del Este luego de la caída del Muro de Berlín pero sin gran relevancia dentro del corpus analizado.

Como se verá más adelante, la estrategia de representación de esos procesos democratizadores nacionales está integrada por tres aspectos. Primero, la transformación política –si realmente la hubo– se representa como un proceso armonioso carente de conflicto entre sectores sociales, políticos o ideológicos: la concordia, la normalidad y el consenso son los valores más representados.

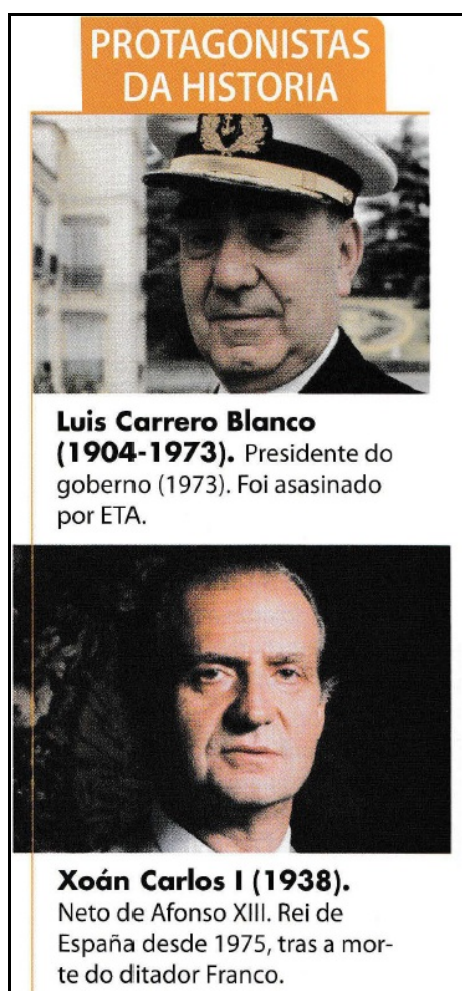


Figura 6. Luis Carrero Blanco y Juan Carlos I.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 247.

Segundo, al igual que en la descripción del funcionamiento democrático, la Transición es explicada a partir de las acciones de las élites políticas, en concreto de dos figuras –presentes en todas las editoriales–: el Rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez a la cabeza y apoyados por las figuras reconocidas de partidos políticos: “los padres fundadores”. Incluso ciertas figuras representativas de la dictadura como Carrero Blanco, el mismo Rey Juan Carlos I (figura 6) o su profesor de Derecho, Torcuato Fernández-Miranda, son presentados como “protagonistas de la historia”.

La particularidad de esta forma de referencia a estos personajes está en que, por un lado, se representan como “protagonistas”, es decir, como personajes principales o quienes tienen el rol principal de una acción; por otro, la acción a la que hacen referencia es la Transición Democrática. La participación política convencional y no-convencional de diferentes sectores sociales en ese proceso se ha omitido, salvo en el momento de las votaciones del Referendum. Lo mismo se observa en las imágenes y las actividades que acompañan el desarrollo de esas actividades: centrados en figuras reconocidas. El tercer elemento de la estrategia está en presentar la Transición como un proceso finalizado y cerrado, esto es, que las instituciones y procedimientos democráticos implementados (elecciones y representación política) han llegado al culmen y, por tanto, cualquier iniciativa en la búsqueda de la calidad y de mayor amplitud de la democracia desaparece de la explicación.

Respecto a la participación política, la conclusión más clara que se puede extraer a partir del corpus de datos examinados es que permanece representada desde una perspectiva meramente unidimensional, caracterizada por un enfoque exclusivo en la

esfera electoral y los mecanismos democráticos convencionales, a saber: elecciones, afiliación a partidos, afiliación a sindicatos y huelgas. La representación de la formas de participación política carece de un enfoque que aprecie la globalidad y heterogeneidad de las formas en las que la sociedad civil se ha organizado, se organiza y se puede organizar en la contienda política. Aquellas actuaciones de ciudadanos y ciudadanas a través de las cuales comunican sus reclamos y demandas, pero al tiempo pretenden influir en el sistema político mediante repertorios de mayor o menor intensidad y de naturaleza convencional o no-convencional, se mitigan o se omiten. No resulta extraño que algún profesorado joven se cuestione y considere incorrecto o inviable introducir materiales complementarios a los libros de texto, donde se desarrollen contenidos sobre otros partidos emergentes, plataformas ciudadanas y modos de organización alternativa de la ciudadanía:

Saber de dónde provienen nuevos partidos, o de qué tipo son, también, o sea, situar a los partidos en derechas e izquierdas, y lo que son derechas e izquierdas, cuando es algo que escuchan todos los días en los medios de comunicación, en tal, yo creo que es conocimiento, y lo que... una cosa diferente es ideologizar y otra privarles del conocimiento suficiente para entender la realidad en la que viven, ¿sabes?, yo no estoy diciendo, y es lo que intento, pero ya te digo, yo también, ese día también lo pensé, ¿qué te crees?, digo yo, “estos van a venir a casa, la profe nos puso un vídeo del 15M”, ¿sabes? Pero a mí no me parece [que esté

ideologizando], o sea, estamos en Educación para la ciudadanía (Anexo O. EP21. Profesora de EpC de 2º de ESO y EE-C de 4º).

De ese modo, lo que se observa es que la información con la que interactúa el alumnado plantea sutilmente –muy especialmente con la carga simbólica de las imágenes que acompañan los contenidos– que

la protesta social no puede interpretarse como una respuestas más o menos disruptiva del orden social por parte de grupos sociales que se sienten frustrados en sus aspiraciones, sino que es una expresión de los cambios actitudinales y valorativos experimentados por los públicos de las democracias occidentales, de ahí que se haya incorporado al repertorio habitual de acción política (Inglehart y Klingemman, 1979, citado por Revilla, 1995, p. 306).

Si bien no hay una distinción clara, se percibe en la forma de representación de la participación política que no está directamente relacionada con la toma de decisiones. Es una participación que solo implica la “acción” de estar para compartir un mecanismo de selección.

La otra forma es esa participación centrada en el voluntariado y asociacionismo, lo que se hace patente en el importante énfasis en estas actuaciones que se evidencia en la presencia y frecuencia tanto por el desarrollo como en las imágenes y las actividades. Salvo estas actuaciones, la acción política representada es preeminentemente individualista: si se trata de disputar el poder son individuos asilados y desordenados. Si trata de solidaridad está todos juntos en grupo.

Participación política y movimientos sociales carecen de todo vínculo. El conjunto de repertorios de acción social carecen de toda connotación política. No es antipolítica pero sí apolítica. En ninguno de los libros de texto se establece un vínculo entre una forma y otra.

5.1 Sobre la noción de Democracia: una noción restrictiva y restringida.

Si comparamos los datos obtenidos sobre nuestras tres nociones centrales de investigación (democracia, repertorios de acción social y repertorios de participación política), encontramos que la idea de democracia es la que más se pretende desarrollar en el corpus de textos en todas las editoriales, tanto como contenido central como dentro del conjunto de actividades y evaluaciones. Su presencia sólo es superada en la sección de recuadros por los repertorios de acción social. Esta presentación y desarrollo vertebral demuestra la gran centralidad curricular que tiene para cada editorial. Dentro de la topografía del texto, la democracia ocupa las parcelas con mayor peso discursivo. Solo en ocasiones poco significativas, su desarrollo se relega a los márgenes del texto ocupados por recuadros a modo de píldoras.

Tomando el conjunto del corpus de textos, se han identificado dos conjuntos de asignaturas dentro las que se trabaja la idea de democracia. Por un lado, hay un “núcleo blando” formado principalmente por las asignaturas de Biología e Geología, Inglés, Lengua e Literatura, Lingua Galega e Literatura, Latín, Religión y Tecnología que carecen de unidades o apartados específicos pero cuentan con abundantes referencias a

diferentes dimensiones del fenómeno democrático y que no pueden ser fácilmente suprimidas o descartadas en el análisis.

Por otro lado, hay un “núcleo duro” de asignaturas constituido por Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Ético-Cívica, Geografía, Historia y Cultura Clásica en el que la democracia se convierte en noción central de desarrollo y que cuenta con unidades y apartados específicos. El siguiente esquema detalla los cinco contextos temáticos y las asignaturas que los contienen. Como referencia llamativa se debe señalar el hecho de que el tratamiento de los Estados democráticos y la forma de organización política en el contexto europeo, español y gallego son tratados del mismo modo en dos asignaturas y grados diferentes. El tratamiento es completamente igual salvo variaciones mínimas como algunas actividades o apoyo gráfico. Además habría que remarcar que prácticamente la totalidad de las editoriales realizan el mismo tratamiento de los temas en ediciones de diferentes años. Por ejemplo, la democracia ateniense es tratada de manera idéntica en la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO de la edición del año 2007 y la del 2012; las editoriales no introducen ampliaciones o complementos en términos de contenido entre ediciones cronológicamente consecutivas.

5.2 Acerca de la definición de democracia.

Poder del pueblo y gobierno del pueblo, “demos” y “kratos” es la referencia inaugural de todo libro de texto cuando se trata de definir la democracia (figura 7).

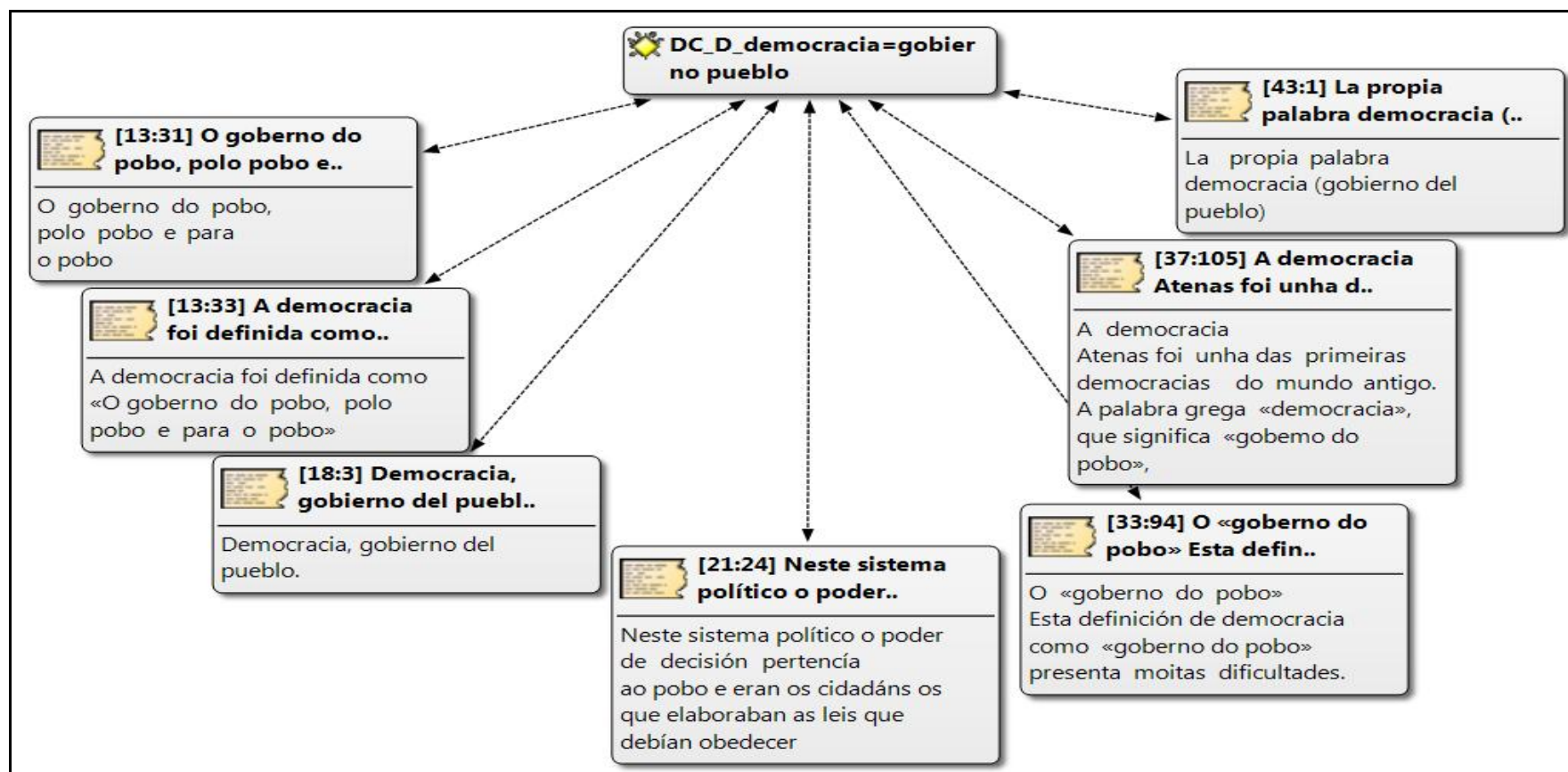


Figura 7. Noción predominante de la democracia: gobierno del pueblo.

Fuente: elaboración propia.

La definición etimológica es el común portal en todas las editoriales. La peculiaridad es que una vez mencionado, el gobierno del pueblo, en el desarrollo posterior de la misma noción, con la centralidad categórica que otorga la posesión del poder, se desvanece.

Pero una vez superado la habitual referencia, se pueden detectar otras definiciones más ajustadas pero muy dispares entre sí.

Con todo, se pueden perfilar por lo menos cuatro sentidos: democracia como sistema/mecanismo/fórmula, democracia como régimen, democracia como medio para ejercer el poder y como forma/modelo de vida. Santillana tiene un enfoque más crítico. Presenta la democracia a partir de dos modelos, “dos modos de entender la democracia”: democracia como mecanismo, más cercano al modelo elitista competitivo; democracia como forma de vida.

5.2.1 La complejidad del concepto de democracia.

Sólo hay una editorial que comenta lo difícil de la definición y los problemas que representa la noción de democracia y de pueblo. Muy al contrario de contextualizar históricamente la noción, se establece cierto relato de un modelo exclusivo, monolítico, incontestado; salvo en la descripción de la democracia griega, cuyo modelo es denominado “democracia directa”. Sin embargo, aún cuando se resalta la idea de la participación directa de los ciudadanos, lo que se remarca en todas las editoriales es que la participación se realiza mediante el mismo procedimiento de “cualquier democracia”.

En el relato de los textos el procedimiento de las votaciones se ha convertido en instrumento omnipotente y legitimador del sistema de gobierno en general, no importa si se trata de las polis antiguas griegas o de cualquiera de los países o regiones que actualmente componen la Unión Europea. Lo llamativo es que plantea la idea de las votaciones de modo genérico y se obvia un análisis del modelo de votaciones como si el solo hecho de sufragar supusiera evidentemente una democracia. Por ejemplo, en la España de la dictadura, había un espacio para las votaciones; en el caso de China también hay votaciones, pero se trata de un sistema con partido único.

5.2.2 Características fundamentales de la democracia como forma política.

La totalidad de libros de texto recogen dos grandes modelos de democracia diferentes tanto por el contexto histórico como por la esencia de cada uno. Por un lado, la democracia ateniense, a la cual se le resalta como el origen histórico y modelo de la democracia directa. Por otro lado, están los modelos democráticos actualmente predominantes en la UE. Véase por ejemplo dos cuestiones en el libro de Geografía e Historia de 1º de ESO de la editorial Anaya. Primero, “el poder reside en la Asamblea de ciudadanos”, pero más adelante, al comentar las funciones que tiene esta Asamblea lo que único es reseñado por este libro es la capacidad que tienen de votar leyes y elegir magistrados y tribunales. Las referencias a otras funciones de la Asamblea, como discutir las leyes, sí aparecen pero es eclipsada por la totalidad del relato.

Como se evidencia en los fragmentos, las editoriales una vez que formulan la definición, proceden a establecer aquellos que caracteriza su idea de democracia. Aquí

se presentan varias estrategias de limitación del sujeto que resultaba presente en la definición. Se trata de realizar una caracterización a partir de rasgos centrados enteramente en instituciones estatales, en detrimento de instituciones civiles. En ese sentido, el papel activo del ciudadano, de la figura presente –aunque abstracta– del pueblo desaparece en la enumeración de instituciones representativas o no e integradas por élites.

Hay dos esquemas explicativos para delinear aquellas características que convierten en democrático a un Estado. El primer esquema es el más sencillo y solo se identifica en una de las editoriales. La editorial Santillana en la asignatura de Geografía de 3º, selecciona tres características para que un Estado sea democrático:

- Que los ciudadanos participen en el gobierno.
- Separación de poderes.
- Estado de Derecho.

Por su parte, el esquema dos, que es el esquema predominante, propone:

- Partidos políticos.
- Programas políticos.
- Sufragio universal.
- Estado de Derecho.
- Soberanía popular.

Aquí la participación de los ciudadanos se circunscribe a la elección de unos representantes para que gobiernen por ellos. El mecanismo es muy claro: el ciudadano participa en el proceso de delegar, en otros, la acción de gobernar: “Por iso, xeralmente,

a participación dos cidadáns consiste na elección duns representantes que gobernen por eles” (Santillana, 2011, Geografía de 3º de ESO, p. 54).

¿Cómo se justifica el hecho de ser el titular del poder pero que, al tiempo, delega el gobierno (acción que ejecuta y toma decisiones)? La respuesta es igual en todas las editoriales: “los Estados están formados por muchas personas” (Santillana, 2011, Geografía de 3º de ESO, p. 54). O también por ejemplo, “En comunidades pequeñas, a democracia é exercida de xeito directo polos cidadáns, que interveñen na toma de decisións políticas. Porén, en sociedades máis complexas, como a nosa, o sistema dominante é a democracia representativa” (SM, 2007, Geografía de 3º de ESO, p. 33). Otra característica de gran importancia es que como parte de la estructura institucional democrática, los libros se limitan a señalar únicamente aquellas instituciones de tipo estatal pero se suprimen aquellas instituciones de carácter civil y ciudadano.

5.2.3 Principio justificativo.

¿Cuál es aquel elemento, principio, valor que justifica la democracia frente a otras formas de ordenación de la sociedad? ¿Qué “valores” o “bienes fundamentales” dentro de los múltiples ámbitos de la humanidad y la sociedad en general realiza la democracia? El mismo Held insiste en que el principio justificativo está en la base de las posturas que se adoptan sobre la democracia. Held (2009, p. 18) recoge los valores siguientes: igualdad, libertad, autodesarrollo moral, interés común, intereses privados, utilidad social, la satisfacción de necesidades.

La gran mayoría de los libros omiten un planteamiento explícito del principio justificativo de la noción de democracia que proponen. Aún así, si se realiza un esfuerzo, se pueden recoger varios. La respuesta que se puede encontrar en el libro de texto es que la democracia “es más justa que una dictadura” (SM, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 104), porque es un régimen en el que no decide una sola persona. Es más, señalan que “parece ser” la forma más justa y eficaz, por lo menos en las sociedades modernas (Anaya, 2008, EpC de 2º de ESO, p. 94). Como se evidencia en la cita y esquema anterior, justicia y eficacia son los valores llamados a respaldar la democracia como sistema político. Sin embargo, cabe poner el foco sobre dos elementos: por un lado, indica que es “más justa” lo que deja un resquicio de justicia a la dictadura; por otro, indica que “parece ser” lo que deja la duda de su eficacia y justicia.

5.2.4 Contextos temáticos sobre democracia de acuerdo a las asignaturas.

En este sentido, la idea de democracia es representada en el currículo educativo a partir de cinco contextos temáticos⁵⁶ principales (figura 8 y tabla 9).

El primero, es el de la enseñanza de los tipos de Estado en el contexto de la organización social. Principalmente centrado en la dinámica de confrontación entre el régimen democrático y el régimen autoritario, pero incluye tipologías como la monárquica y republicana.

⁵⁶ Los contextos temáticos se entienden aquí como la agrupación de temáticas dentro de las cuales un tema concreto ha sido insertado por el autor y dentro del cual adquiere determinado significado.

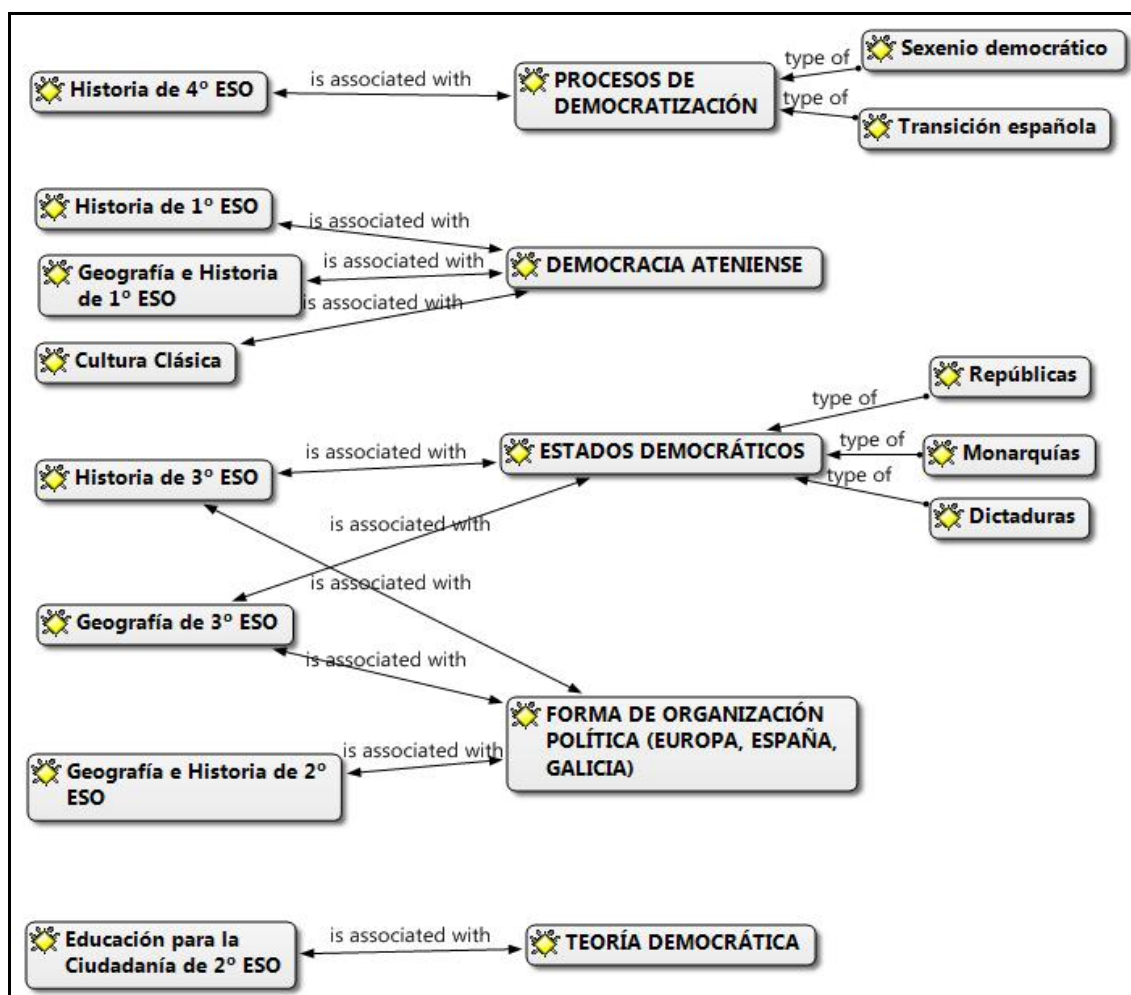


Figura 8. Contextos temáticos de acuerdo a las asignaturas.

Fuente: elaboración propia.

El segundo contexto temático predominante se desenvuelve alrededor de la organización política de las sociedades y se centra en la configuración y funcionamiento político en tres contextos principales: Europa, España y la Comunidad Autónoma de Galicia. Este modo de presentar los contenidos destaca prácticamente en la totalidad de los libros de Geografía de 3º de ESO.

Tabla 9.

Contextos temáticos sobre democracia en libros de textos periféricos.

Contexto temático	Temáticas
Tipo de Estado democrático	Estados Democráticos (Monarquía, República) Estados Autoritarios
Configuración política institucional de la democracia	Europa España Galicia
Democracia ateniense	
Procesos de democratización de sociedades (España)	Transición democrática en España Democratización de los países del Este

Fuente: elaboración propia.

El tercer contexto estrechamente vinculado a las asignaturas de Cultura Clásica, Geografía e Historia ESO. En el caso de la primera asignatura, se desarrolla en torno al surgimiento de la democracia en la Atenas, del siglo VI a. C, y el “papel” de Pericles. En la segunda asignatura el tratamiento se enmarca en la enseñanza de la historia de la antigüedad y la historia de Grecia.

El cuarto contexto aborda los procesos de democratización que se concretan en el Sexenio democrático y el proceso de Transición hacia la democracia en España. Incluso se encuentran breves referencias a los procesos de democratización de los países del Este, luego de la Caída del Muro de Berlín. Esta configuración del contexto temático está presente primordialmente en la asignatura de Historia de 4º de ESO.

Un quinto contexto se encuentra en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO y la de educación Ético-Cívica de 4º. En este contexto el objetivo es realizar una mayor profundización en la idea y configuración institucional de la democracia. En este sentido, la enseñanza de la temática supone entender en los libros, en qué consiste una democracia, cuáles son sus principios y cómo se organiza.

5.2.4.1 Los esquemas de contenido. Cómo la noción de democracia es inscrita dentro de la secuenciación de contenidos en los libros de Geografía y Geografía e Historia de 1º, 2º y 3º de ESO.

En esta investigación una de las labores que se han acometido dentro de la estrategia analítica es la de identificar el contexto dentro de los cuales las editoriales han decidido inscribir las tres nociones que se vienen examinando. Ese procedimiento proporciona información relevante para entender la estructura –los diferentes temas, la organización temática y la secuenciación– propuestos por los/as autores/as de los textos. Esta forma de organización de los contenidos se ha denominado, en esta investigación, como “esquemas”. A lo largo de la revisión de los libros de texto se han identificado varios esquemas de presentación de la idea de democracia. El primer esquema – predominante en los libros de geografía de 3º de ESO– inscribe la noción de democracia dentro los tipos de Estados. Dentro de esta tipología domina la referencia a los Estados democráticos y los Estados autoritarios, a la vez que se incluyen también ciertas referencias a sus características más generales. El contexto general que engloba el contenido es en general el mismo para todas las editoriales: la organización política de

las sociedades, materializado exclusivamente en el Estado. En la lógica general de los contenidos de los libros de texto, las referencias al “espacio político” y concretamente al universo democrático, se ubican posteriormente a la comprensión del marco físico y natural del mundo en general, Europa, España y Galicia; pero antes de abordar el tema de la “organización de la economía mundial” y los diferentes sectores económicos.

5.2.4.1.1 *Primer Esquema. Democracia y Estado democrático.*

5.2.4.1.1.1 El contenido.

De todos los temas tratados en los libros de texto sobre democracia, hay dos que se han convertido en una preocupación central. El primero es la recurrente y omnipresente oposición entre dos tipologías de Estado: el estado autoritario y el democrático. El segundo tema (que se tratará más adelante) es el de la enumeración del conjunto de procedimientos e instituciones que conforman la estructura política de Europa, España y Galicia. Ambos temas acaparan la línea curricular de prácticamente la totalidad de editoriales consultadas.

Si se examina el modo que se presentan los tipos de Estado encontramos principalmente dos esquemas. Con esquemas se hace referencia a los contenidos seleccionados y su correspondiente modo de secuenciación dentro de la unidad o bloque, propuesto por los/as autores/as del libro de texto. La figura 9, presenta la estructura de los contenidos correspondientes a lo que el texto ha titulado *La organización política de las sociedades*, y el Estado es considerado la forma por excelencia de esa forma de organización de la sociedad. Además propone diferentes

formas de Estado como el presidencialista, el parlamentario, republicano y monárquico. Pero son los Estados autoritarios y, los Estados democráticos particularmente, los que más se encuentran desarrollados en los textos.

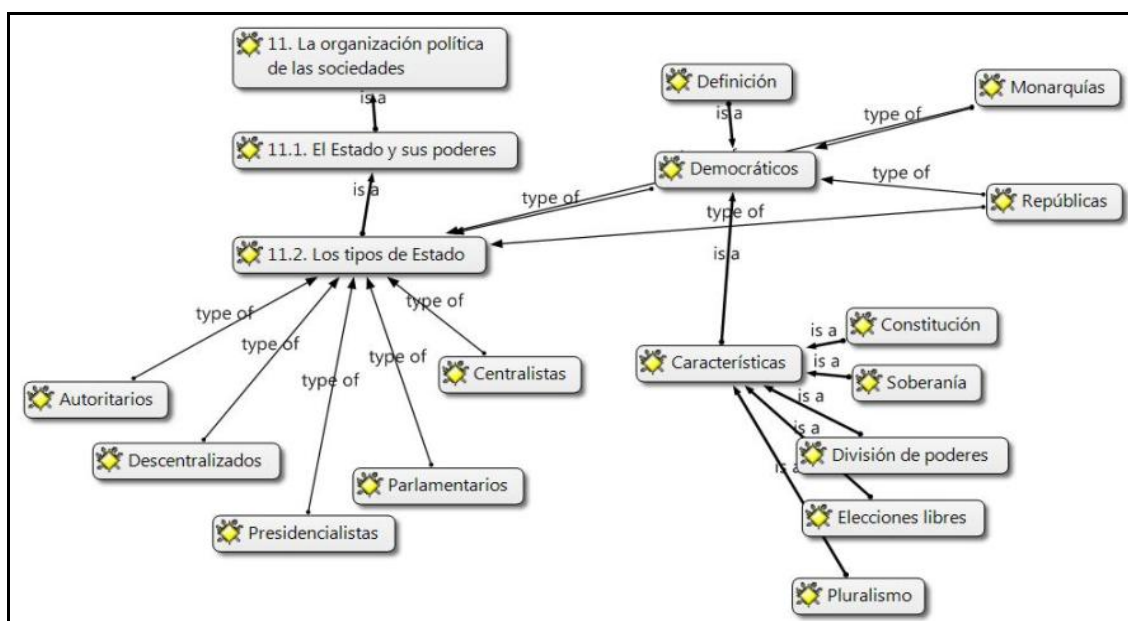


Figura 9. Democracia y Estado democrático I.

Fuente: elaboración propia.

Una variación del esquema anterior (figura 10) canaliza su interés explicativo menos en la comparación entre la polarización entre los Estados y más en la descripción de los rasgos propios de los Estados democráticos.

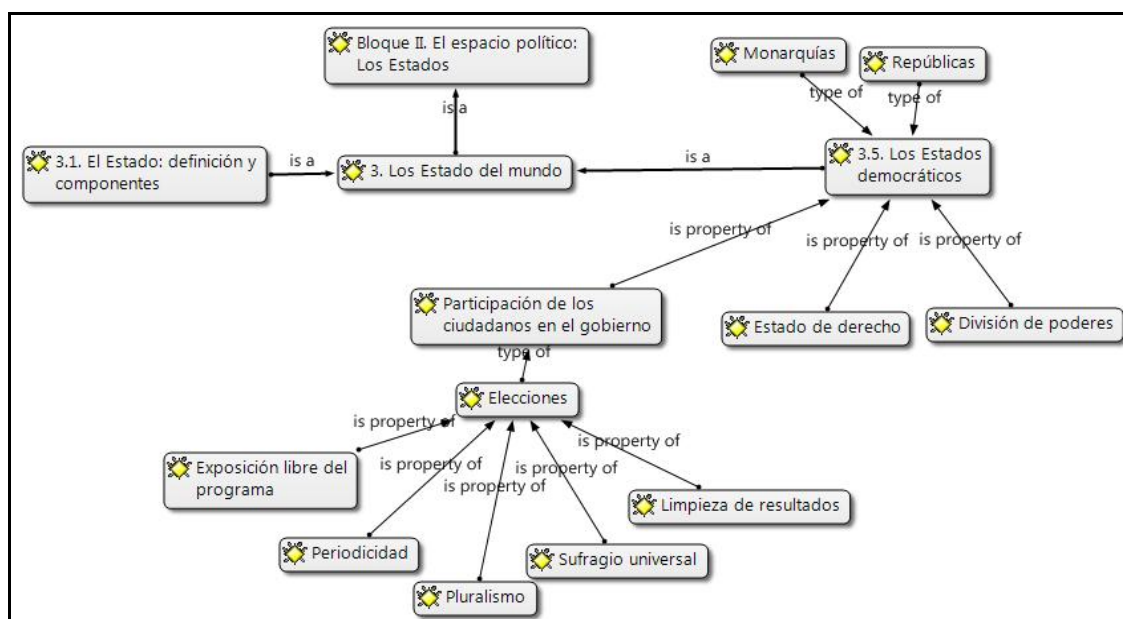


Figura 10. Democracia y Estado democrático II.

Fuente: elaboración propia.

5.2.4.1.1.2 Las imágenes.

El conjunto de imágenes que acompaña el desarrollo del contenido sobre los Estados democráticos (figura 11), se distribuyen en torno a cuatro temáticas diferentes. En primer lugar, se pueden encontrar gráficos sobre el funcionamiento de un sistema político democrático centrado en la descripción de las *ramas del poder* (ejecutivo, judicial y legislativo) y el tipo de *instituciones* como la separación de poderes, el Estado de Derecho (donde se enfatiza el respecto a la Constitución) y la participación ciudadana circunscrita a dos tipos: elecciones y referéndum.

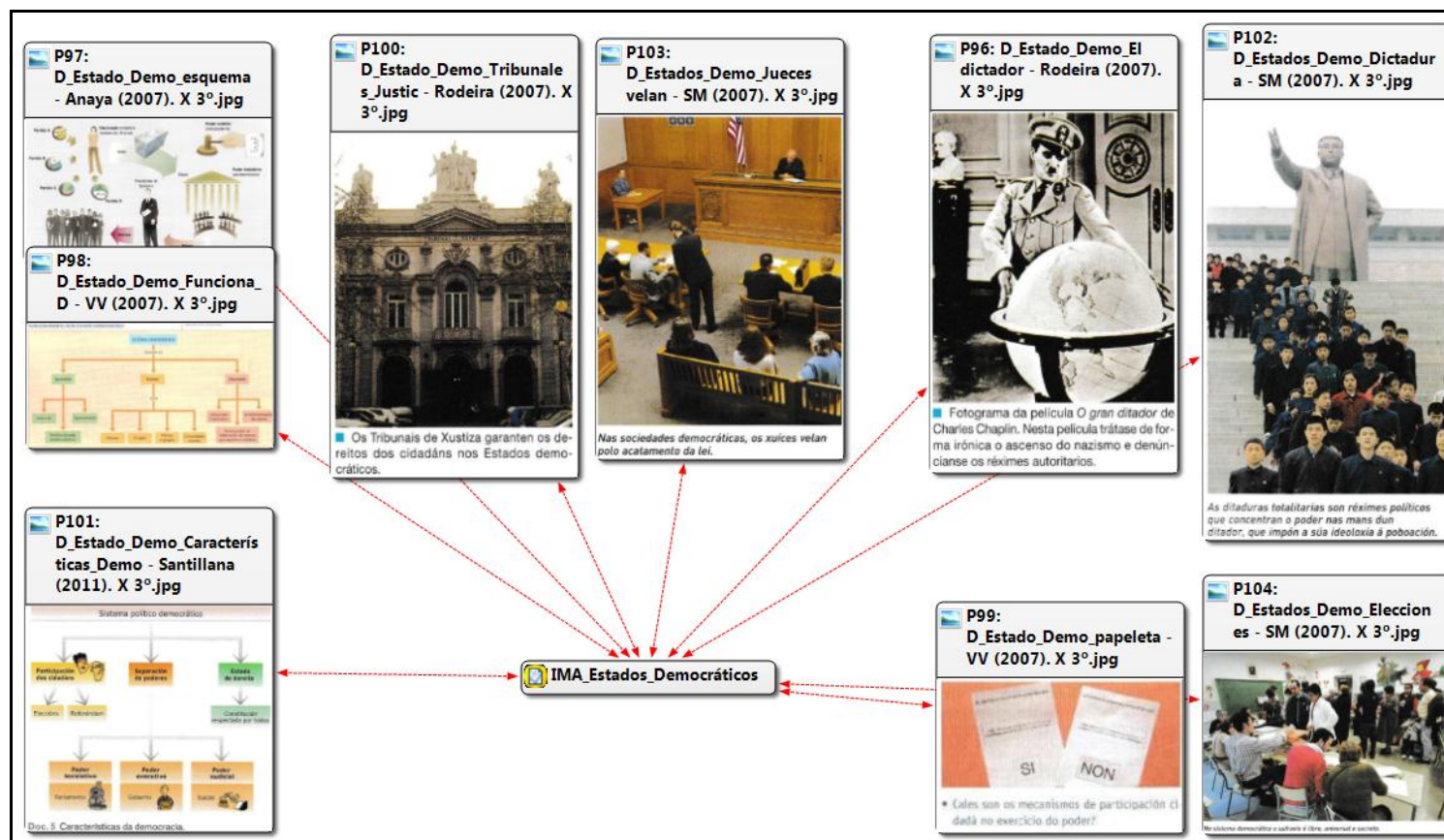


Figura 11. Estados democráticos.

Fuente: elaboración propia.

Otro gráfico se centra principalmente en los *valores* propios del sistema democrático: igualdad (ante la ley, de derechos sociales y políticos y oportunidades), justicia (personal, entre grupos, entre personas y grupos y entre comunidades y países) y libertad (de actuar sin imposiciones, para participar en la elaboración de normas y la autodeterminación de pueblos).

En segundo lugar, se encuentran fotografías respecto a la rama judicial (primer plano del edificio del Tribunal Supremo ubicado en Madrid y un plano general de Corte norteamericana). En tercer lugar, los libros recogen fotografías en clara referencia a dos regímenes totalitarios: Hitler en Alemania y Kim Jong-il en Corea del Norte. Cabe recordar que generalmente se omite la figura de Francisco Franco, lo que tiene consecuencias discursivas ya que se evita señalar el hecho de que tuvo lugar una dictadura en España. En cuarto y último lugar, los libros presentan fotografías que hacen directa referencia al sistema electoral: un primer plano de una papeleta de votación y un plano general de un colegio electoral en plenas votaciones.

Una interpretación general del papel que juega el conjunto de imágenes es que refuerzan la centralidad de las instituciones y personalidades salvadoras, frente a la sociedad civil en el contexto de explicación del Estado democrático. En concreto, se señalan las instituciones de tipo judicial (enfaticando en sus pies de foto que es la encargada de hacer cumplir la ley).

5.2.4.1.2 Segundo Esquema. Democracia y organización política en la Unión Europea, España y Galicia.

5.2.4.1.2.1 El contenido.

En segundo lugar, estrechamente vinculado al contexto anterior, está la organización política de Europa, España y Galicia. El esquema común (figura 12) de los libros de texto en la mayoría de las editoriales consiste, inicialmente, en presentar conceptualmente las características del Estado democrático y a continuación, describen el funcionamiento de ese Estado en ámbitos regionales (autonómicos), nacionales y supranacionales.

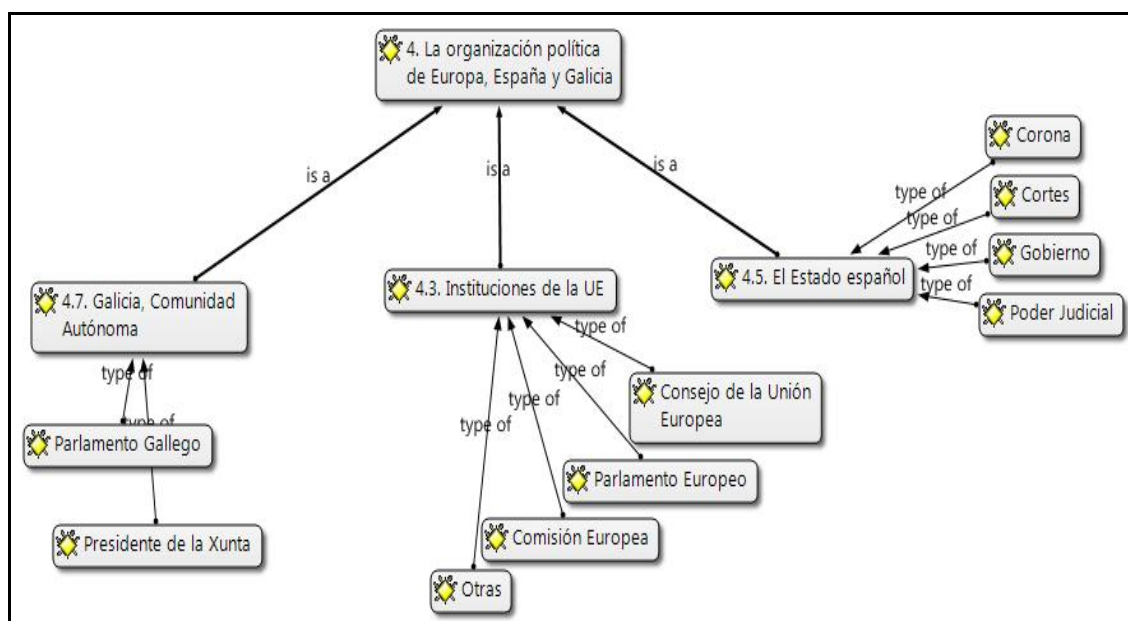


Figura 12. La idea de democracia en la organización política de Europa, España y Galicia.

Fuente: elaboración propia.

Aunque la ubicación de las referencias a la forma de organización política de la Unión Europea, de España y de Galicia, dentro de la lógica general de contenidos de los libros varía, la temática en sí, es siempre la misma: en algunas editoriales el tema se ubica como una introducción general y no se contempla dentro de las unidades o bloques, en otras sí hace parte de ellas.

5.2.4.1.2.2 Las imágenes de las instituciones de la UE.

Las imágenes insertas en los apartados que desarrollan la organización política en Europa se organizan en torno a tres tipologías: fotografías, tablas de datos y organigramas (figura 13).

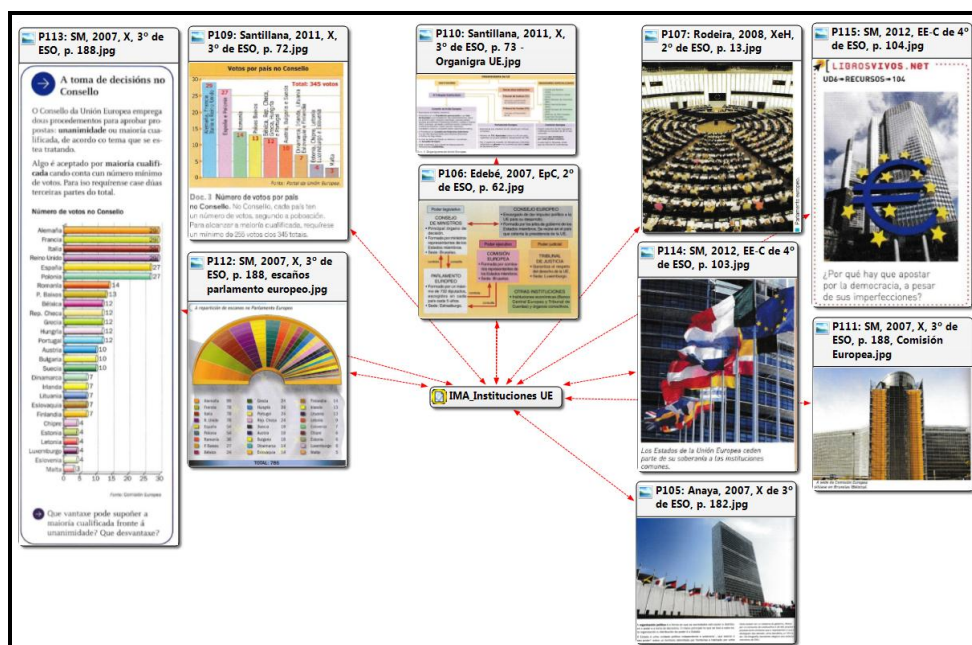


Figura 13. Las instituciones políticas europeas.

Fuente: elaboración propia.

El conjunto de fotografías se centran principalmente en las fachadas de los edificios donde funcionan diferentes instituciones europeas. Las tablas de datos están

circunscritas a representar la distribución de los votos y la traducción en escaños de instituciones europeas: el Parlamento europeo y el del Consejo Europeo. Por último, predomina el uso de organigramas sobre las interrelaciones entre las diferentes instituciones (instituciones predominantemente estatales en detrimento de instituciones ciudadanas o de representación de la sociedad civil europea) de la UE.

5.2.4.1.3 Tercer Esquema. Democracia Ateniense.

5.2.4.1.3.1 El contenido.

El tercer esquema de secuenciación (figura 14) gira en torno a la descripción de la Grecia Antigua. Geografía e Historia de 1º de ESO de todas las editoriales revisadas, los datos revelan como práctica muy habitual la incorporación de la idea de democracia como forma de organización social y política dentro del mundo antiguo y Atenas como lugar de nacimiento.

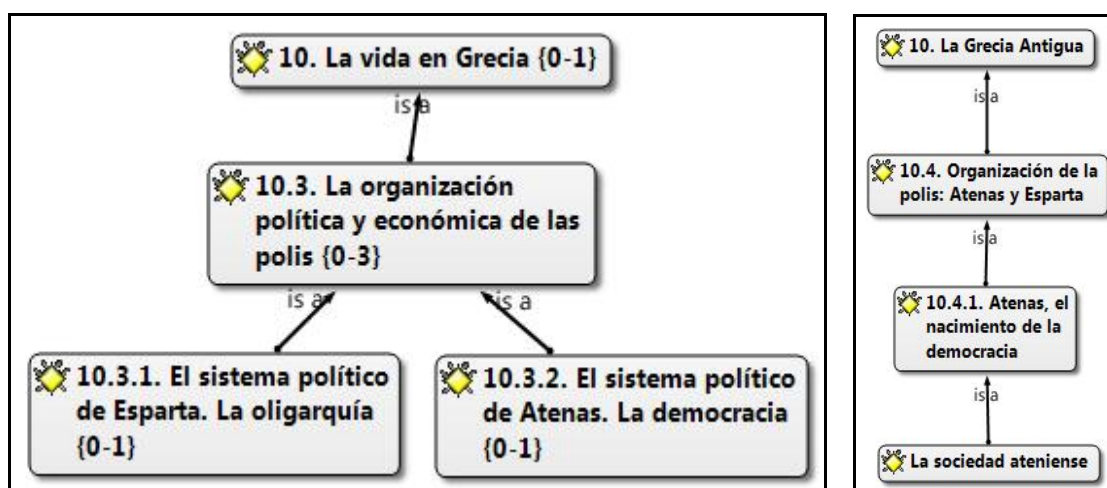


Figura 14. Esquemas de la democracia en la Grecia Antigua.

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en la forma de representación de los Estados democráticos, la democracia ateniense se aborda en los libros de texto desde la configuración de las instituciones y procedimientos. Por eso no es de extrañar que se presenten siempre las formas de votación, quién tenía el estatus de ciudadano, cómo se empleaba el *óstrakon*, cómo se organizaba la Asamblea, etc.

5.2.4.1.3.2 Las imágenes.

El conjunto de imágenes que se pueden recoger en el desarrollo de contenido sobre la democracia ateniense (figura 15), refieren a tres realidades: En primer lugar, la imagen más común es el *óstrakon* como instrumento de participación de los ciudadanos para la expulsión de la polis o para la reprobación hacia un mal comportamiento político. En segundo lugar, predomina presentación –al igual que en la representación del Estado democrático– de gráficos sobre las instituciones políticas y sus vínculos: Arcontes, Estrategos, Bulé, Magistrados, Heliea y Ecclesia. En tercer y último lugar, se presenta como el gran responsable del proceso de democratización ateniense el busto de Pericles.

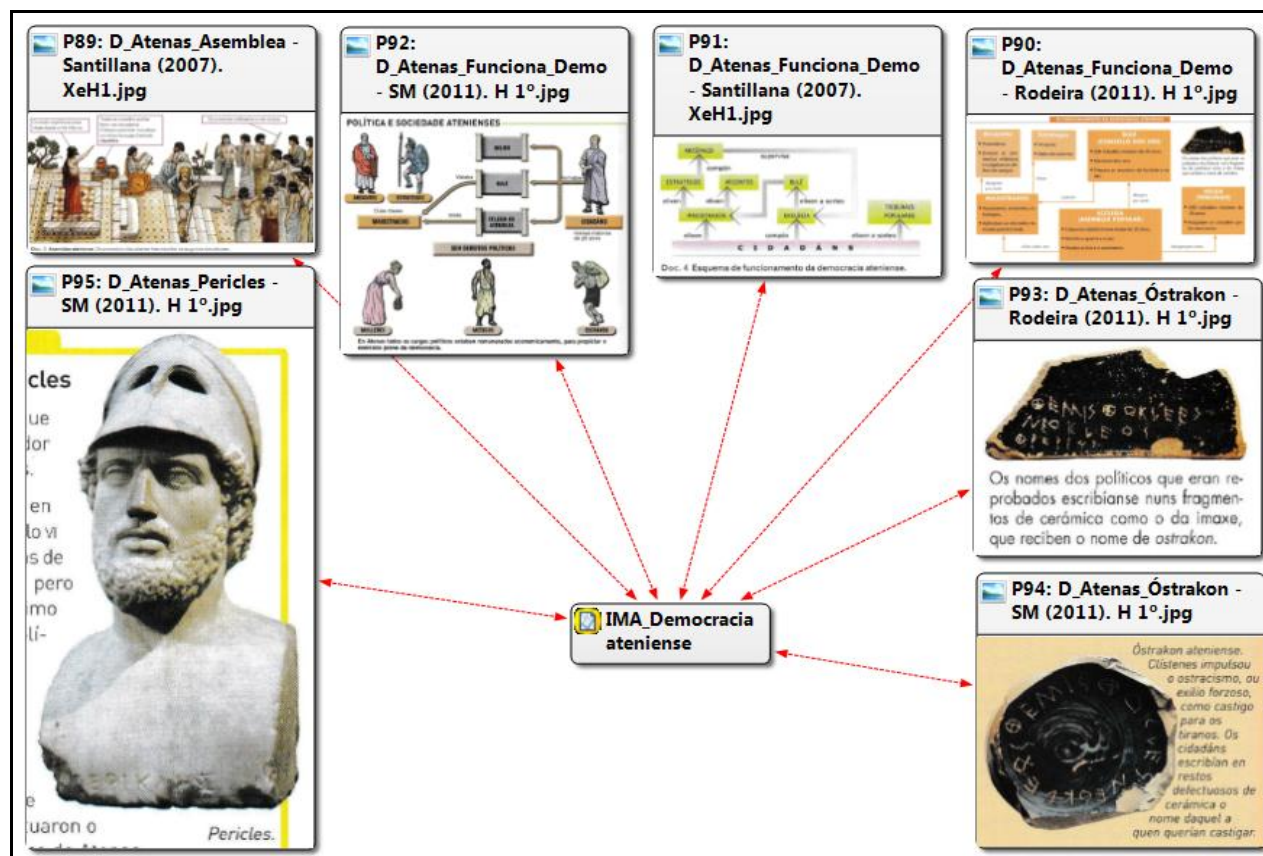


Figura 15. Democracia en Atenas.

Fuente: elaboración propia.

5.2.4.1.4 Cuarto Esquema. Los procesos concretos de democratización.

5.2.4.1.4.1 El contenido.

Los procesos de democratización más tratados en los textos son tres: El Sexenio democrático, la II República y la Transición democrática. También se tratan otros como el proceso de democratización de la Atenas clásica o el proceso de los países del Este con la Caída del Muro de Berlín pero solo al nivel de referencia y su desarrollo no se extiende a más de un párrafo y algunas imágenes.

En cuanto al contexto temático en el que son insertados el tema del Sexenio democrático y la I República, hay dos variantes principales: por un lado, son insertados en el bloque de “España, A construcción do Estado Liberal (1808-1874)” (SM Xerme 2008) (figura 16). La otra editorial (Rodeira 2008 y 2012) opta por insertarlo en el bloque de “España y Galicia no século XIX” (figura 17).

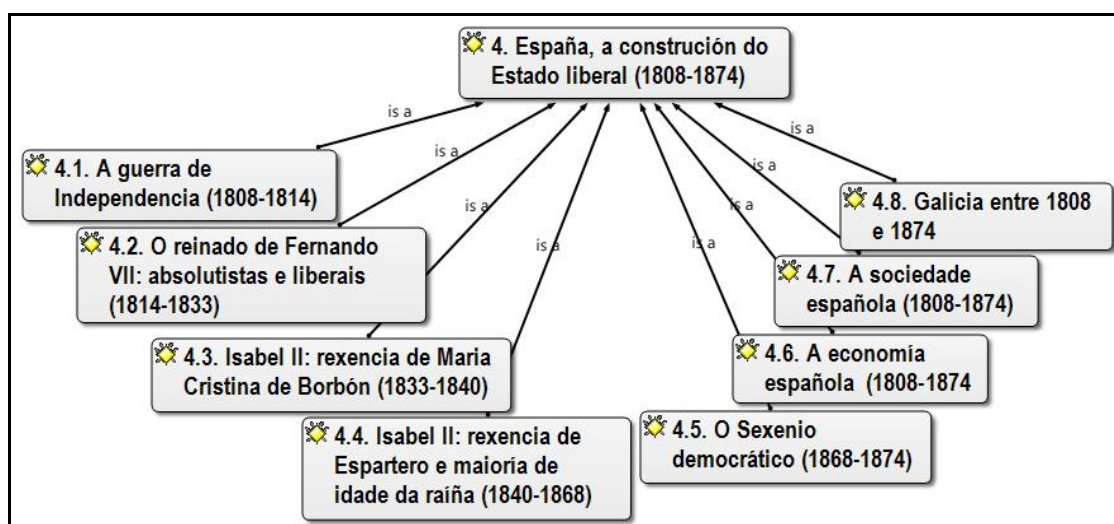


Figura 16. Contexto temático I. El Sexenio democrático.

Fuente: elaboración propia a partir de SM, 2008, Historia de 4º de ESO.

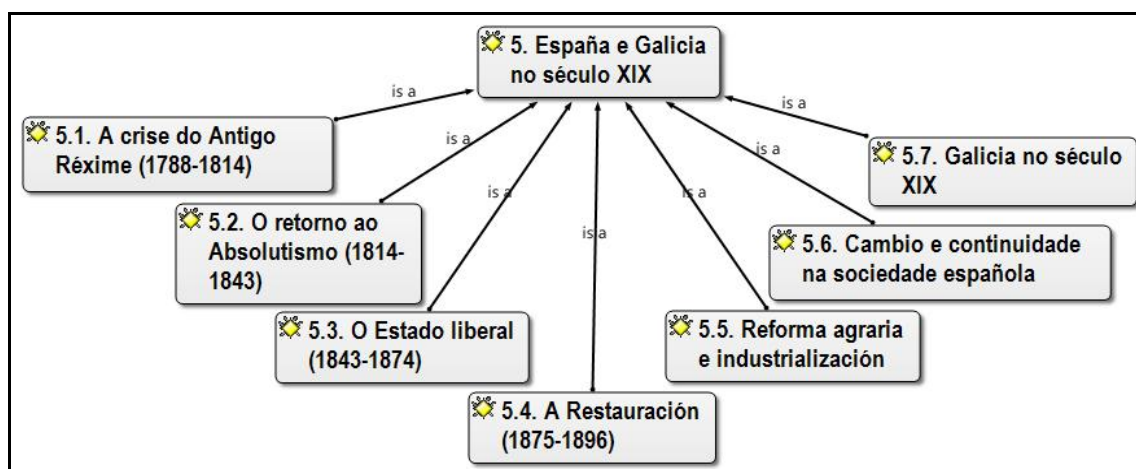


Figura 17. Contexto temático II. El Sexenio democrático.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO.

Respecto al desarrollo de los contenidos se pueden indicar varias cosas. En primer lugar, la denominación del proceso que da inicio al Sexenio tiene algunas variantes. Por un lado, se trata de una “una vasta conspiración que incluía os progresistas” (SM Xerme (2008) Historia de 4º de ESO, p. 74). Por otro lado se le denomina como “a sublevación de 1868” (Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 89) e “pronunciamiento de 1868” (Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 91). Como los protagonistas, las editoriales resalta a Juan Prim y s Francisco Serrano, “co apoio de sectores políticos ata entón marxinados do poder, como progresistas e republicanos” (Rodeira (2012) Historia de 4º de ESO, p. 91). Las causas del proceso democratizador no se presentan con nitidez, es decir, se enumeran los acontecimientos y se establecen unas fases pero no las condiciones que dan origen el proceso. Si las causas del proceso se presentan profundamente difusas, los objetivos de la I República, sí explicitan pero

pronto se recalca su fracaso, la intranquilidad social (figura 18) y su inestabilidad (figura 19).

A república federal (febreiro de 1873-xaneiro de 1874). Proclamouse a **Primeira República** e elaborouse unha **Constitución** que non chegaría a promulgarse. Á Guerra de Cuba e á carlista sumouse unha **revolta cantonal*** no Sur e Levante, que aumentou a intranquilidade social.

Figura 18. Sexenio democrático e intranquilidad social.

Fuente: SM, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 74.

A Primeira República (1873-1874)

Ao longo da súa existencia, a Primeira República intentou, sen éxito, consolidar o sistema democrático iniciado en 1868. Pero, desde o primeiro momento, o novo réxime viuse obrigado a enfrontarse con graves problemas como a división interna dos republicanos entre federalistas e unitarios, unha nova **guerra carlista**, a **guerra de Cuba** ou o **cantonismo**. Todo iso acabou provocando a súa inestabilidade, tivo ata catro presidentes e, finalmente, o seu fracaso.

Figura 19. Sexenio democrático e inestabilidad.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 89.

Pero frente a esa inestabilidad y a los enfrentamientos entre sectores, los libros de texto, recalcan que en 1874 el “orden” o “a orde pública” fue restablecida por un golpe de estado a manos de Manuel Pavía y el general Serrano (figura 20), gobierno que es denominado por la historiografía (y otros libros de texto) como una República autoritaria.

En xaneiro de 1874 o xeneral **Manuel Pavía** deu un golpe de Estado e dissolveu as Cortes. A presidencia pasou ás mans do xeneral **Serrano**, antigo unionista, co obxectivo de restablecer a orde pública e gañar as guerras contra os carlistas e a de Cuba. En decembro produciuse a sublevación

Figura 20. Sexenio y orden público.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 89.

El recoger las imágenes que acompañan el desarrollo de contenido sobre el Sexenio surgen unas cuestiones realmente significativas. La primera cuestión es que prácticamente todas las imágenes hacen referencia a élites dentro de las cuales son Isabel II y Amadeo I (figuras 21, 22 y 23) los que tienen la centralidad, algo que resulta curioso, ya el tema central es el de un proceso de democratización.



Figura 21. Viñeta de la reina Isabel II y Amadeo I.

Fuente: SM, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 74.



Figura 22. El rey Amadeo I.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 89.



Figura 23. Viñeta sobre el Sexenio democrático.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 91.

Otra cuestión de gran interés es que esta lógica de representación visual del Sexenio democrático es reforzada al introducir dentro de la presentación del bloque temático “España e Galicia no século XIX” (bloque que contiene el tema del Sexenio democrático), el libro de texto de la editorial de Rodeira (figura 24), señala que los protagonistas de la historia son Fernando VII, Isabel II y Cánovas del Castillo.



Figura 24. Miembros de la realeza como protagonistas de la Historia.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 85.

En el tratamiento de la Transición democrática de España se lograron identificar dos esquemas principales. En el primero (figura 25), la Transición tiene su propia unidad y se desarrolla en dos ámbitos territoriales: España y Galicia.

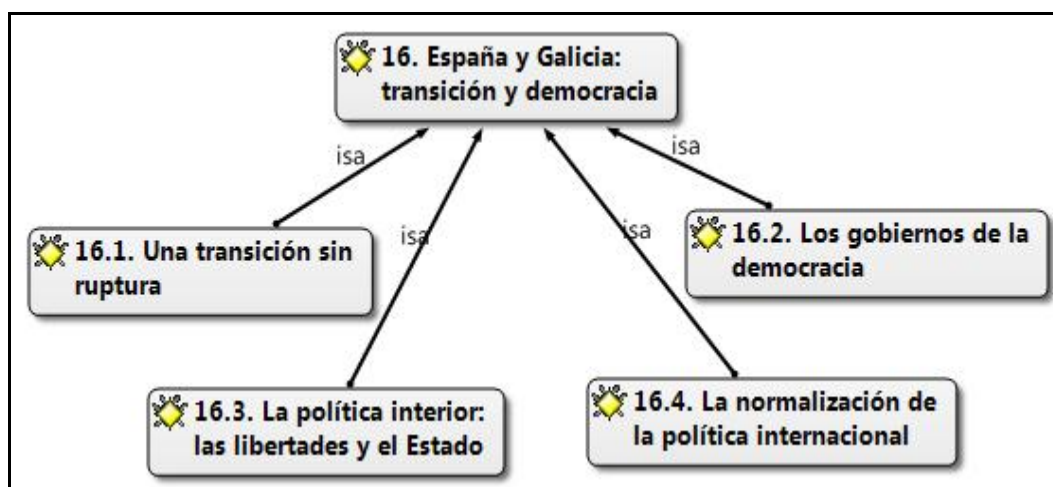


Figura 25. La Transición democrática I.

Fuente: elaboración propia a partir de Santillana, 2008, Historia de 4º de ESO.

En el segundo (figura 26), la transición es un tema dentro del devenir histórico español comprendido entre 1939 hasta la actualidad. En la tabla 10, también se puede examinar la forma en la que la editorial Rodeira decide seleccionar las temáticas y su secuenciación.

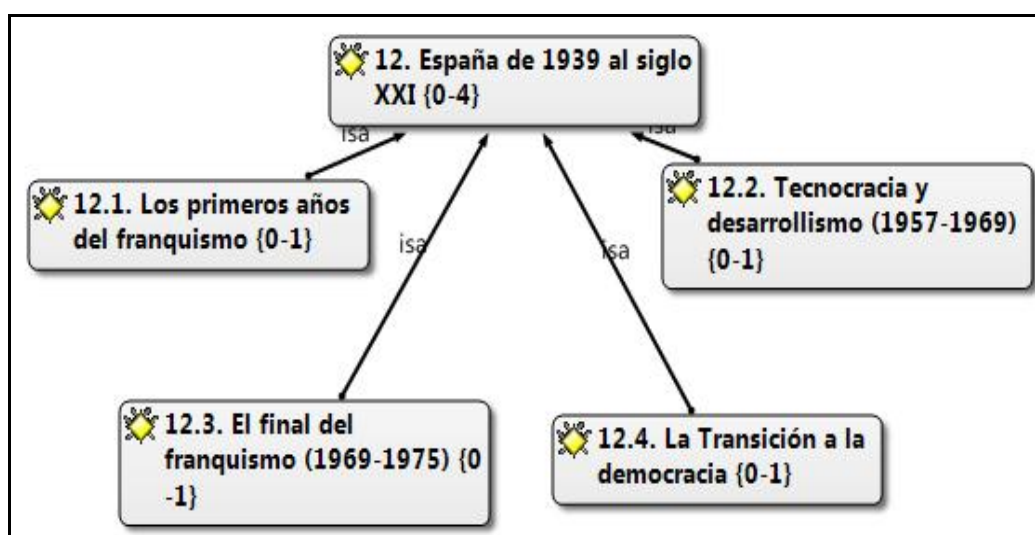


Figura 26. La Transición democrática II.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO.

Tabla 10.

Contexto temático de la Transición española.

12. España de 1939 al siglo XXI

12.1. Los primeros años del franquismo

12.2. Tecnocracia y desarrollismo (1957-1969)

12.3. El final del franquismo (1969-1975)

12.4. La Transición a la democracia

12.4.1. Los inicios de la transición

Foto: “Juramento de Juan Carlos I”

12.4.2. El gobierno de Suárez

Recuadro: “Adolfo Suárez y la UCD”

12.4.3. El consenso (1977-1979)

Recuadro: “Los Pactos de la Moncloa”

Gráfico: “Composición de las Cortes Constituyentes”

Foto: “Los relatores constitucionales”

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO.

Respecto al Sexenio democrático, el esquema más recurrido es el de adscribirlo a una tema o período histórico más amplio (figura 26). En este caso, el proceso democratizador se circunscribe a un acontecimiento en el mismo nivel conceptual que el de la restauración borbónica o la resistencia absolutista.

Para trazar una explicación sobre el tema, en los libros se emplean varias estrategias discursivas para omitir o mitigar el peso de otros elementos que no estén ligados a la concreta intervención de las élites o personalidades reconocidas (figura 27).

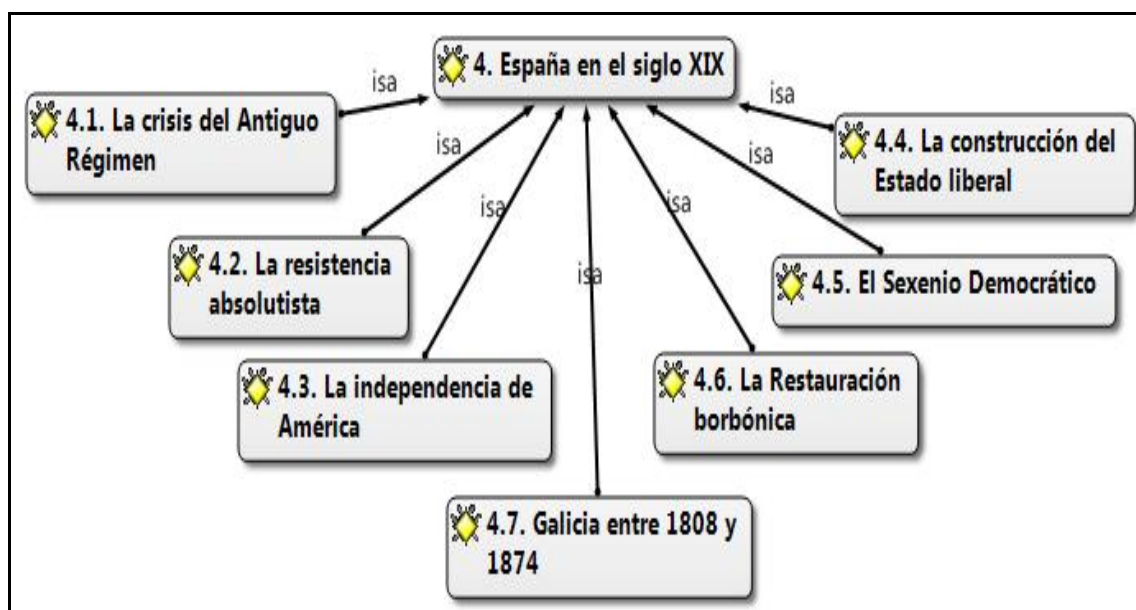


Figura 27. El Sexenio democrático.

Fuente: elaboración propia a partir de SM, 2012, Historia de 4º de ESO.

En primer lugar hay una estrategia de referencia y nominación del fenómeno (Martín Rojo, 2006, p. 173). En el contexto de los procesos de democratización, este procedimiento consiste en emplear verbos o adjetivos desprovistos del componente de participación política de los colectivos (figura 28). Por ejemplo, las fórmulas que se emplean comúnmente son las que siguen:

Atenas, en cambio, adoptou como sistema de gobierno a democracia”

(Anaya, 2011, Geografía e Historia de 1º de ESO, p. 202).

También se emplea:

Instaurose a democracia en Atenas (Anaya, 2011, Cultura Clásica, p. 28)

En Grecia naceu a democracia, imperfecta e limitada a un pequeno número de cidadáns varóns, pero democracia á fin e ao cabo (Anaya, 2011, Cultura Clásica, p. 22).

Instauración de un sistema político democrático” (Rodeira, 2008, Historia 4º de ESO, p. 242.).

Finalmente, se emplea la siguiente:

Galicia comenzó o proceso de transición democrática. (Rodeira, 2008, Historia de 4ª de ESO, p. 249).

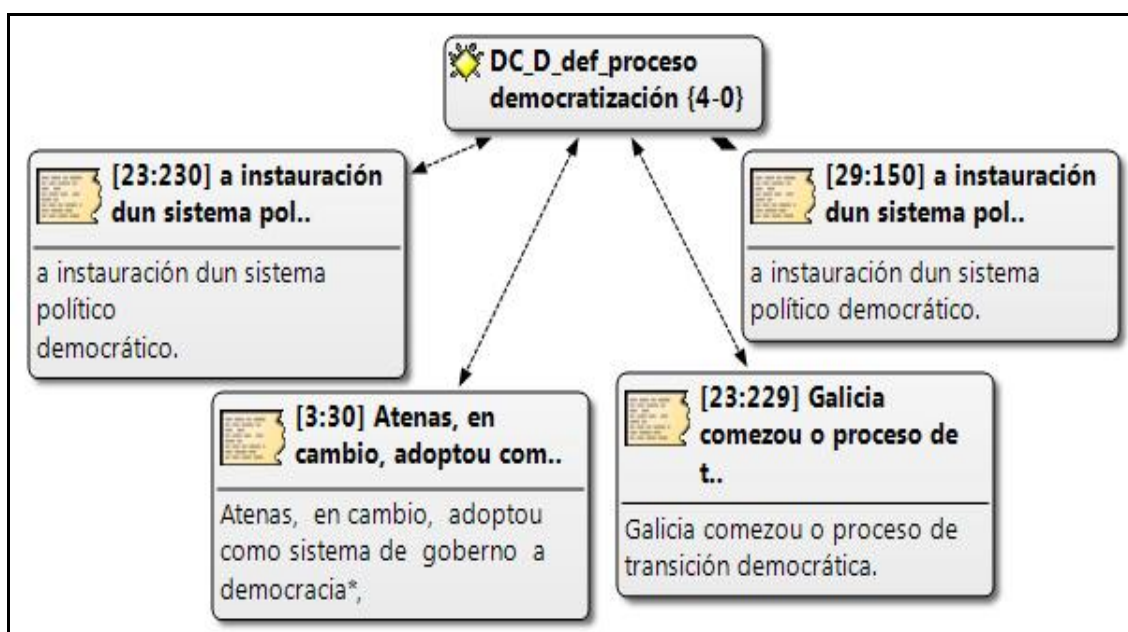


Figura 28. Formas de denominación del proceso de democratización.

Fuente: elaboración propia.

Otra estrategia es resaltar el papel de un personaje o una élite: Algunas corrientes políticas, especialmente las continuadoras de las tradiciones de Michels, Schumpeter, Mosca y otros, anuncian e intentan demostrar que, en los procesos

mediante los cuales una sociedad recorre el camino hacia la democratización, el papel de las élites ha sido crucial mientras que el del resto de la sociedad ha sido mínimo. Otras posturas intentan demostrar que los procesos de democratización son una especie de obsequio que las élites han optado entregar a los otros sectores sociales. En todo caso, lo que estos autores pretenden es prescindir de la idea de que las luchas sociales afectan los procesos de democratización, a través de un variado repertorio de acciones colectivas, es decir, una democratización en la que los repertorios de acción y participación política tienen un papel apenas tangencial: “No século V a. C. xurdiu un novo sistema político na polis de Atenas, que alcanzou a súa forma definitiva co xeneral político e político ateniense Pericles (495-429).” (Rodeira, 2007, Geografía e Historia de 1º de ESO, p. 202).

Igual explicación se presenta para el proceso de democratización en Galicia. Por un lado se debe reconocer su esfuerzo por introducir en como contenido múltiples fuerzas de resistencia al franquismo como las guerrillas gallegas (figuras 29 y 30), organizaciones políticas como el Partido Comunista Español (PCE), la Unión do Pobo Galego (UPG); la huelga estudiantil en la Universidad de Santiago de Compostela, movimientos obreros en Ferrol y Vigo y, además, figuras como Alfonso Rodríguez Castelao o Casares Quiroga. Sin embargo, el sesgo está en referenciarlos de manera anecdótica (y que luego no aparecen en las actividades o secciones complementarias de ampliación) o no establecer una relación efectiva entre éstos y el proceso de democratización.



Figura 29. Guerrillas gallegas en la dictadura I.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 248.

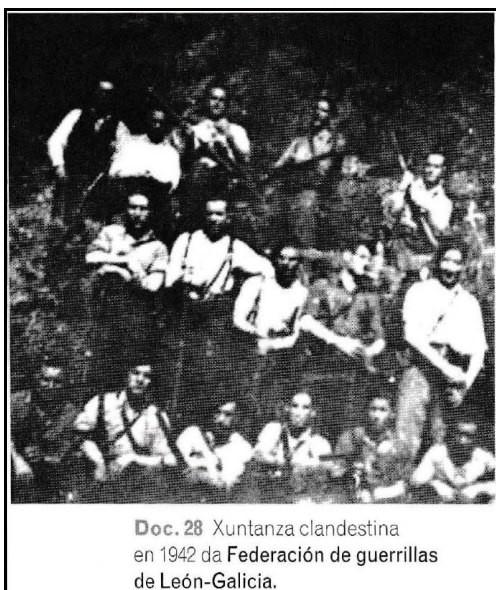


Figura 30. Guerrillas gallegas en la dictadura II.

Fuente: Santillana, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 292.

Como se ve en los propios libros de texto (figuras 31, 32 y 33), son dos los elementos decisivos que conducen a la democracia: la muerte del “general” Franco y la Asamblea de Parlamentarios.

Tras a morte de Franco, os fieis ao réxime creron que o ditador o deixara todo, segundo as súas propias palabras, «atado e ben atado». Con todo, o rei Xoán Carlos I pronto iniciou unha serie de importantes reformas que permitiron o desmantelamento do réxime franquista e a instauración dun sistema político democrático. É a etapa que coñecemos como **transición**.

Figura 31. Explicación del proceso de democratización español.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 242.

Tras a morte do xeneral Franco, o 20 de novembro de 1975, Galicia comezou o **proceso de transición democrática**. En 1977 constituíuse unha Asemblea de Parlamentarios de Galicia que comezou a elaborar un anteproxecto de Estatuto de Autonomía e a instauración dun réxime de preautonomía, inaugurado en 1978. Nese ano constitúese a Xunta de Galicia como órgano de goberno de Galicia, que foi presidida por Antonio Rosón.

Figura 32. Explicación del proceso de democratización en Galicia.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 249.

A ditadura franquista foi consecuencia do golpe de Estado de 1936 e da posterior guerra civil. A democracia actual tivo a súa orixe na decisión das Cortes franquistas (referendada en referendo) de iniciar unha reforma política que se plasmou na Constitución de 1978.

Figura 33. Explicación del proceso de democratización.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 241.

En el contexto de esta explicación es muy probable que se oriente a entender que los repertorios de resistencia política tuvieron presencia mínima en la dictadura o con un significado y relevancia tal que no amerita su incorporación como contenido en los textos. Pero además, esa explicación entraña una suposición: que esos repertorios ya nada tienen que ver en la democracia. Por ejemplo, se puede citar el movimiento estudiantil en Santiago de Compostela que se adelantó tres meses al Mayo del 68.

5.2.4.1.4.2 Las imágenes.

En torno a los procesos de democratización (especialmente el español), las imágenes que acompañan el desarrollo del tema enfatizan un aspecto en concreto: el tránsito hacia la democracia está siempre liderado, dirigido o inspirado por élites (un rey, un político o un conjunto de políticos) (véanse las figuras 34, 35, 36, 37 y 38).



Figura 34. Juramento de Juan Carlos I.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 242.

Las imágenes refuerzan el elitismo político: grupos muy reducidos de personas (en su totalidad hombres) lideran el cambio sociopolítico. La sociedad civil ya sea

organizada o no, carece de un papel visible en el código visual seleccionado por los libros de texto.



Figura 35. Adolfo Suárez.

Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 242.



Figura 36. Los relatores constitucionales.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 243.



Figura 37. Suárez como figura de la Transición.

Fuente: SM, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 298.



Figura 38. El rey Juan Carlos y la Reina Sofía.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 240.

5.2.4.1.5 Las imágenes sobre la democracia. Comentario de conclusión.

Los actuales libros de texto son artefactos discursivos que incluyen texto (desarrollo de contenido, recuadros, secciones complementarias) e imágenes (fotos,

pinturas, grabados, ilustraciones, viñetas, gráficos, tablas y mapas). En el desarrollo de cada uno y de acuerdo a la línea editorial de los autores o autoras, en los apartados intervienen, en proporciones diferentes, ambos elementos. Como se pudo ver anteriormente, a medida que se comentaban las estrategias textuales empleadas para representar la democracia, se iban introduciendo las imágenes (foto, pinturas, gráficos, etc.) que en el libro de texto acompañaban el desarrollo del contenido sobre el tema correspondiente. Se optó por esa opción debido a que fue necesario no perder de vista una mirada global o contextual de todos los elementos puestos en el desarrollo del contenido. Al mismo tiempo resulta ilustrativo recopilar y aislar todo el inventario de imágenes que escoltan la manera que tienen los textos de abordar los temas.

Como se puede evidenciar en los esquemas anteriores, las imágenes que acompañan la exposición de la idea de democracia remiten predominantemente al acto de votación. Se podría afirmar que se logra establecer una suerte de identificación de la compleja configuración democrática con la unidimensionalidad del ritual electoral. Fotos y viñetas describen situaciones en el que las personas se encuentran en el instante exacto de introducir la papeleta en las urnas. La urna es el punto central del enfoque en la fotografía. Como se ve en las imágenes extraídas de los dos libros de Educación Ético-Cívica para 4º de ESO de las editoriales Santillana, Rodeira, incluso es posible prescindir de las personas. Esta representación no puede dejar de vincularse con la idea de que el foco central de la participación en política es abarcado por el acto de elegir a los representantes. Se realza el papel del ritual. Esta representación presupone una

manera de entender, una postura normativa sobre el papel de la sociedad civil en general, esto es, de los y las ciudadanas.

Pero también se observa que cuando el acto de votar y su fetiche, la urna, dejan espacio a otro ámbito de la democracia, pronto es ocupado por la presentación de las élites políticas y los hemiciclos parlamentarios. Al igual que la urna, los hemiciclos parlamentarios son las imágenes que cuentan con mayor peso en el discurso. Incluso, como se observa en el libro de educación Ético-cívica de 4º de Santillana, el hemiciclo de la Asamblea Popular Nacional en China, sirve como pretexto visual para un informe sobre la democracia en el mundo. En dicho informe se quiere identificar los países menos democráticos del mundo.

Incluso se presenta un enfoque mestizo –mixtura– entre las anteriores. El centro sigue siendo las elecciones pero esta vez se incorporan las élites como actor. Véase por ejemplo, que las editoriales Santillana y Anaya acompañan los temarios sobre democracia con fotografías de debates electorales (en el centro) entre políticos.

Se puede, en resumen, entender que las imágenes complementan (o centran) el debate sobre la democracia en tanto que las élites políticas tienen un carácter central en el liderazgo político. Por su parte la sociedad civil tiene una gran presencia pero como votante y su soberanía solo se ejerce mediante el sufragio cuyo objetivo es el de elegir a sus representantes. No se representa en las imágenes una ciudadanía que participa directamente en los asuntos políticos y la toma real de decisiones, salvo en el caso de la “oposición” (noción muy empleada en democracia pero que empleada en un contexto de

dictadura difumina su fuerza simbólica) o resistencia al franquismo realizada principalmente por las guerrillas y Castelao.

5.2.5 Los RMAS en los libros de texto.

Como se explicó en el marco teórico, en esta investigación se optó por el enfoque de la DOC o enfoque de la *contienda política* como marco explicativo de la realidad sociopolítica. En este enfoque la democracia está intrínsecamente vinculada con la participación y protagonismo de múltiples repertorios mediante los cuales la sociedad civil se organiza para participar en el desarrollo político de sus sociedades. De ahí que, además de examinar la forma en la que se representa la democracia, se haga una aproximación a los RMAS. En un apartado posterior se examinará la forma en la que se representan los múltiples repertorios de participación política (RMPP).

En la estrategia de análisis temático de la representación de los RMAS en los libros de texto se adoptaron varias categorías deductivas con matrices disciplinarias distintas (véase Anexo M). Una de las matrices representa la investigación sobre la dinámica de los MMSS en el contexto de las sociedades y hace parte del marco explicativo de la *contienda política* planteada por Tarrow (1997). La segunda matriz de la que se extraen las categorías analíticas es la de los ECD por su abordaje de la formas de representación discursiva (prensa, debates parlamentarios, etc.) de aquellos repertorios de acción social. En resumen, el procedimiento de análisis (especialmente el proceso de codificación) se apoya en una síntesis de categorías construidas por Tarrow y Van Dijk. Como se ve en la figura 39, se adopto un itinerario analítico deductivo-

inductivo a partir de las categorías de Tarrow y Van Dijk con el objetivo de examinar y descomponer el contenido de los libros de texto analizados.

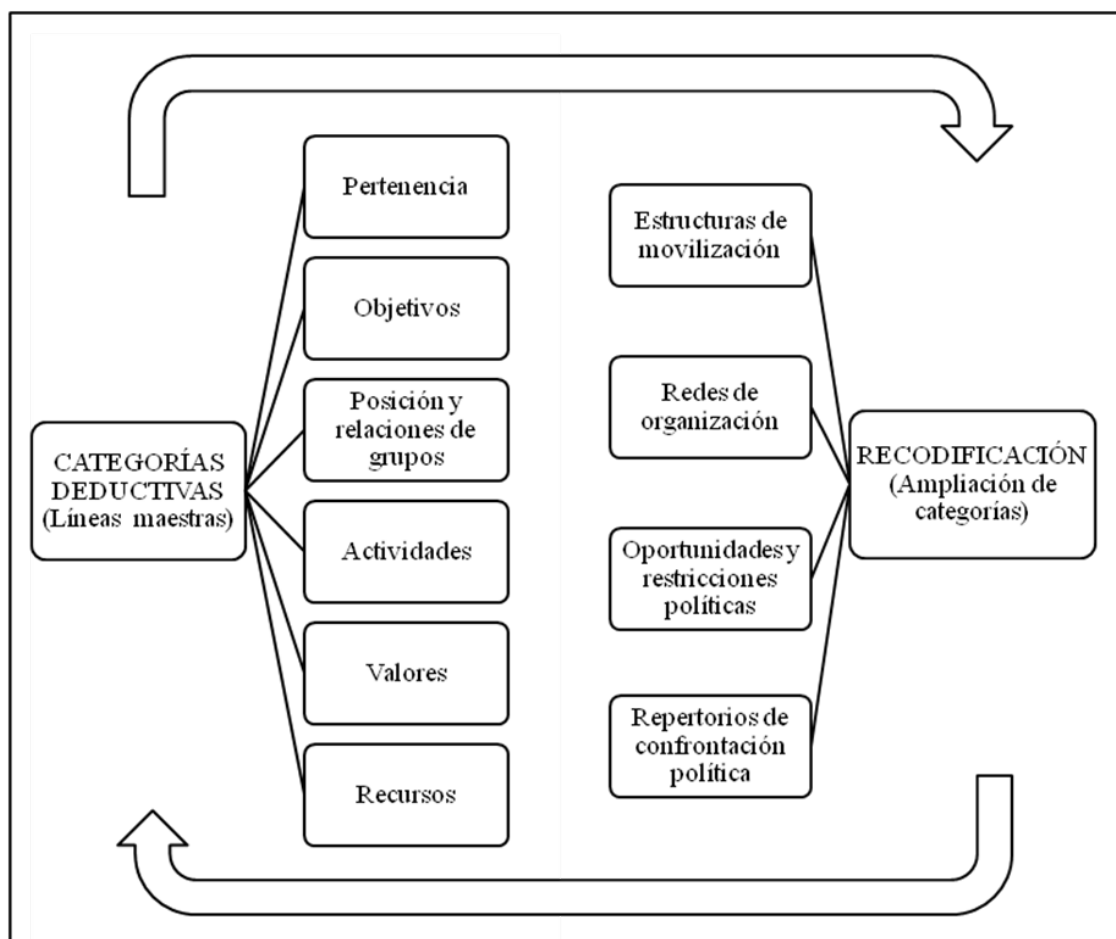


Figura 39. Categorías deductivas para el análisis de los RMASPP.

Extraído de García-Serna (2018, s.p.).

5.2.5.1 Contextos temáticos sobre RMASPP de acuerdo a las asignaturas.

En la figura 40 se pueden ver los contextos temáticos y su distribución dentro del conjunto de asignaturas examinadas. Si se examinan los vínculos entre ambos bloques

lo que queda patente es que, por un lado, los repertorios múltiples de acción social son referidos –en mayor o menor medida– a lo largo del currículo.

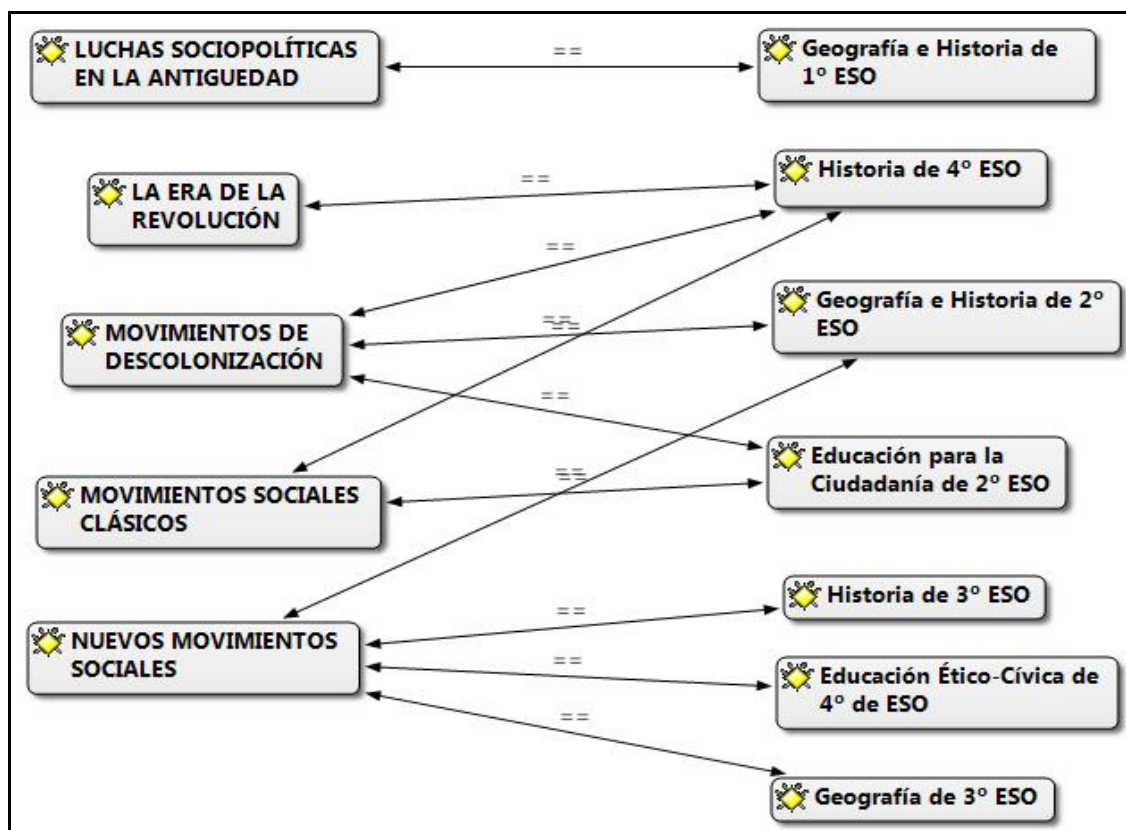


Figura 40. Contextos temáticos y asignaturas sobre los RMASPP.

Fuente: elaboración propia.

Los repertorios múltiples de acción social son representados en los libros de texto de diferentes maneras pero se pueden aglutinar a partir de cuatro grandes contextos temáticos (tabla 11). Por sencillez expositiva, en la siguiente tabla se presentan de manera cronológica las múltiples referencias a los repertorios sociales.

Por otro lado, la asignatura de Historia de 4º de ESO, aborda el mayor número de contextos temáticos. Por último, los Nuevos Movimientos Sociales tienen espacio en más de la mitad de las asignaturas.

Tabla 11.

Contextos temáticos sobre RMAS.

Contextos Temáticos	Subtemas
Luchas sociopolíticas en la Antigüedad	Plebeyos frente a Patricios Esclavos (Espartaco)
La Era de la Revoluciones ⁵⁷	Revolución “Norteamericana” Revolución Francesa Revolución de 1820 Revolución de 1830 Revolución de 1848
Movimientos de descolonización	Gandhi Nehru Mandela Ho Chi Minh
MMSS	Movimiento Obrero Sufragismo Feminismo Movimiento por los Derechos Civiles Movimiento Indígenas Movimientos Antiglobalización Movimientos Pacifistas Movimientos Ecologistas
Repertorios concretos	Manifestaciones Huelgas

Fuente: elaboración propia.

⁵⁷ Aquí se emplea esta expresión en clara referencia al modo en que el historiador británico E. Hobsbawn aglutina el conjunto de revoluciones del siglo XIX y que además tituló su obra *La Era de la Revolución, 1789-1848* (2016).

5.2.5.2 Los esquemas de contenido.

En este apartado, el tratamiento de las imágenes sigue dos líneas: por un lado, y como se ha observado anteriormente, están aquellas que acompañan el desarrollo de los diferentes temas sobre los repertorios múltiples de acción social. Por otro lado, están aquellas referencias que no acompañan o no están insertas dentro de apartados específicos que desarrollan algún contenido sobre los RMAS si no que se encuentran en secciones complementarias o recuadros dispersos en los libros de texto. Se consideró conveniente no omitir dichas referencias por su riqueza discursiva.

5.2.5.2.1 Primer esquema. Los repertorios en la antigüedad: luchas entre patricios y plebeyos (incluir a Espartaco).

Este tipo repertorio múltiples de acción social –tanto la lucha de los plebeyos como la lucha de los esclavos– carecen de una unidad específica pero cuenta con referencias menores en la mayoría de editoriales (figura 41).

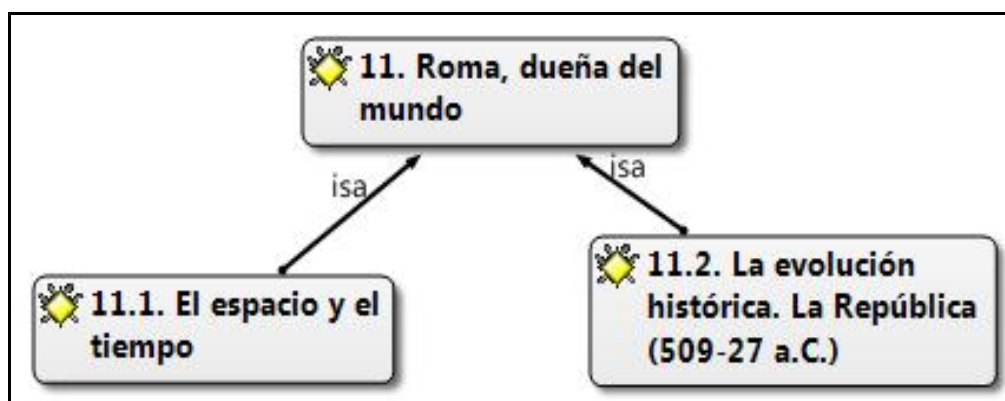


Figura 41. Contexto temático. Las luchas sociopolíticas en la antigüedad.

Fuente: elaboración propia a partir de Anaya, 2011, GeH de 1º de ESO.

De acuerdo a los datos extraídos, los repertorios de acción social empleados por los plebeyos (figura 42) en algún momento del período de la República (509-27 a. C.) son representados discursivamente como “graves confrontaciones” y luchas por conseguir la “igualdad política”. Para explicar las causas de estas luchas los textos remiten a que los cargos políticos no eran remunerados, lo que suponía que solo podían ejercerlos aquellos que disponían de riqueza. Los logros alcanzados en esa lucha que señalan los libros estriba en cargos representativos o magistraturas: el tribuno de la plebe y ediles, la promulgación del Código de las Doce Tablas (leyes que evitaban los anteriores abusos) y el derecho a nombrar a sus propios cónsules. En ninguna de las editoriales el desarrollo de contenido va acompañado por algún tipo de imagen relacionado con aquella clase social ni sobre aquella lucha, salvo por la ilustración del uniforme de un legionario romano en el cual se indican sus partes. Tampoco está acompañado de recuadros o secciones que complementen o profundicen en dicho conflicto. Las actividades se centran en interrogar sobre: “¿Qué era un patricio? ¿Qué era un plebeyo? ¿Por qué se creó el cargo de tribuno de la plebe?”.

2.2 A loita polos dereitos políticos

Os cargos políticos republicanos non estaban pagados, polo que só os ocupaban os patricios, que eran os máis ricos. Isto provocou graves enfrontamentos sociais entre os **patricios** e os **plebeos**, que loitaron por conseguir a igualdade política durante máis de douscentos anos. Final-

Figura 42. Las luchas sociopolíticas de plebeyos y patricios.

Fuente: Anaya, 2011, GeH de 1º de ESO, p. 222.

5.2.5.2.2 *Segundo esquema. Las revoluciones liberales: Revolución francesa; Revoluciones liberales europeas (1830-1848), Revolución norteamericana.*

5.2.5.2.2.1 El contenido.

Debido a la centralidad histórica de las revoluciones de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, en todas las editoriales se encuentra un apartado que las desarrolla específicamente. Además se encuentra un esfuerzo discursivo particular en la organización de las unidades del libro texto de las diferentes editoriales. En este sentido, se han identificado tres esquemas. El primero (figura 43) sitúa sólo dos revoluciones – norteamericana y francesa– como elementos que evidencian la crisis del forma de organización del Antiguo Régimen. Traza una línea de continuidad entre la Revolución francesa y el Imperio napoleónico pero omite la fase revolucionaria de 1820 a 1848 –La Primavera de los Pueblos–. Finalmente se aborda la Restauración como corolario a esa fase de la historia europea.

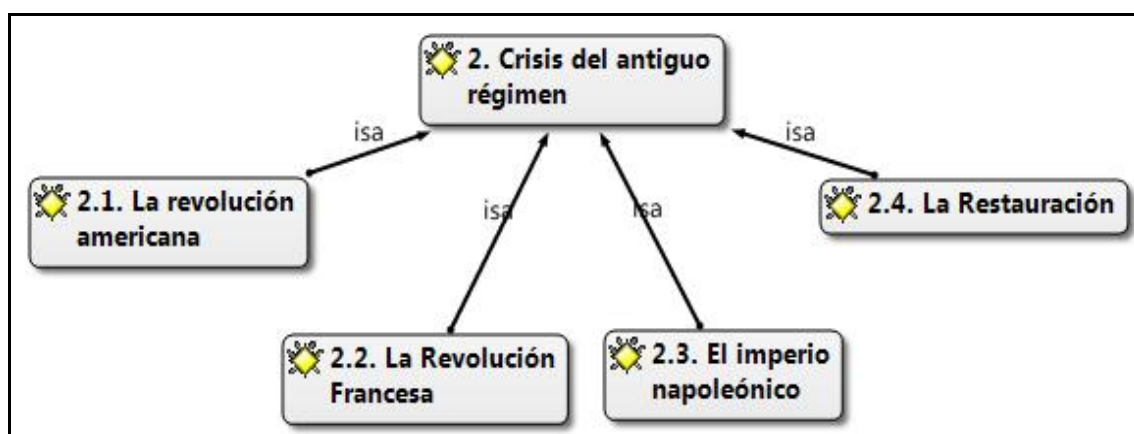


Figura 43. La era de las revoluciones I.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO.

El segundo esquema (figura 44) que vale la pena examinar es el propuesto por la editorial Santillana. Por un lado, el título de la unidad cambia completamente y se hace énfasis en la doble naturaleza de los diversos sucesos que tienen lugar entre 1776 y 1848: una naturaleza radical y una naturaleza política. Por otro lado, aquí se engloban las revoluciones del periodo de 1820 a 1848, entendidas como “una nueva onda revolucionaria”.

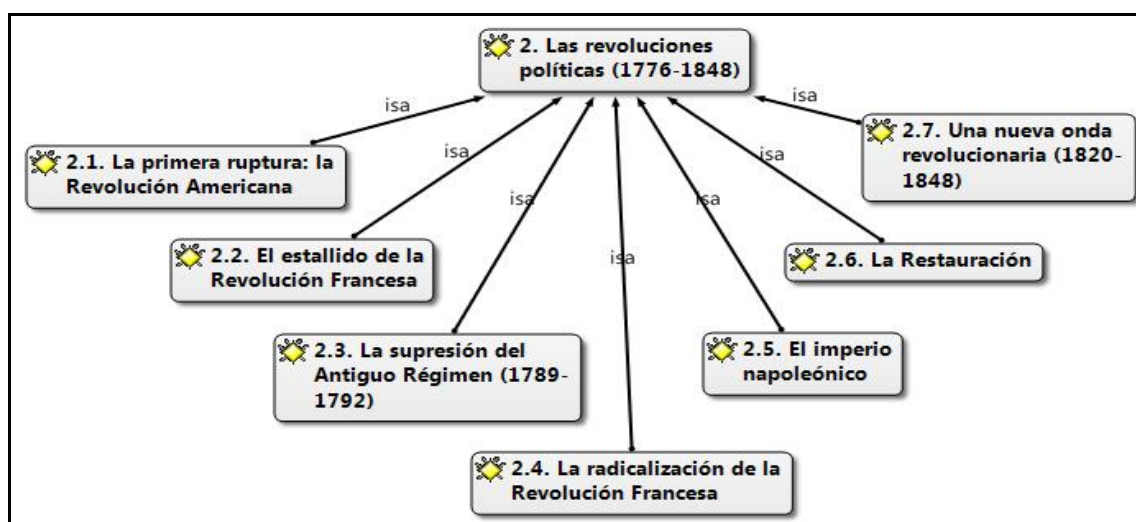


Figura 44. La era de las revoluciones II.

Fuente: elaboración propia a partir de Santillana, 2008, Historia de 4º de ESO.

El siguiente es el último esquema (figura 45) que precisa ser puesto en consideración. Si bien el esquema de la editorial Rodeira presenta su unidad como la crisis del Antiguo Régimen, la editorial Santillana la presenta como revoluciones políticas, la editorial SM encuadra toda la Era de las Revoluciones como parte inherente al conjunto de doctrinas liberales y nacionalistas. El problema es que esta presentación omite –por no decir oculta– la verdadera naturaleza de dicha era si no que lo enmarca los sucesos dentro doctrinas de pensamiento.

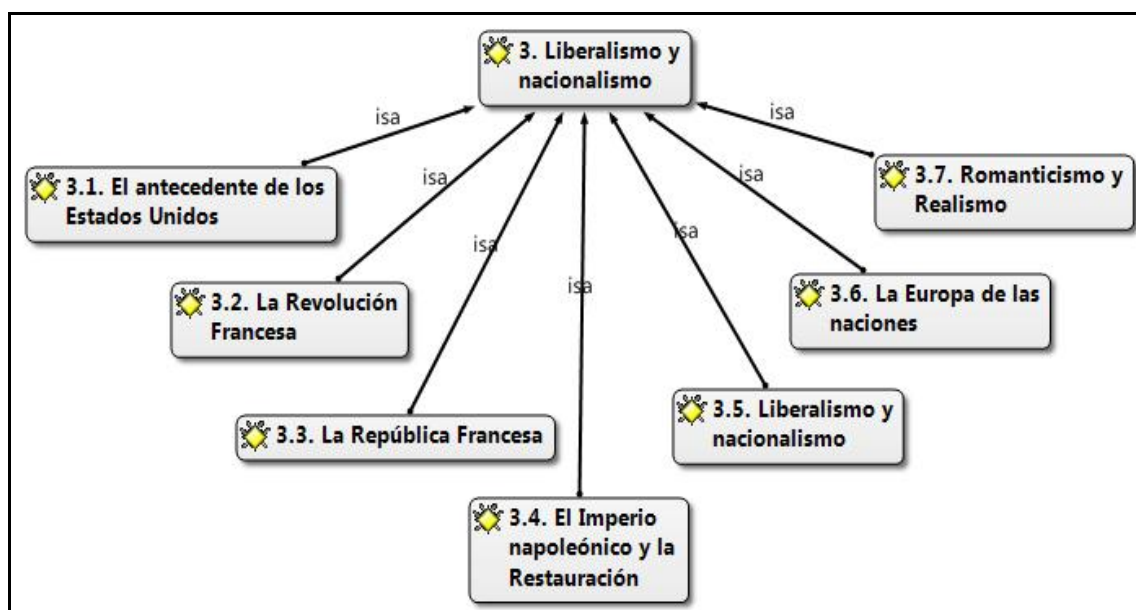


Figura 45. La era de las revoluciones III.

Fuente: elaboración propia a partir de SM, 2012, Historia de 4º de ESO.

Como se puede deducir de la figura 46, la naturaleza del repertorio de confrontación, en el contexto de las revoluciones liberales, se referencia de cuatro formas distintas pero con el mismo significado: insurrecciones armadas, revueltas liberales y estallidos revolucionarios y levantamientos o alzamientos.

Si bien en los libros de texto el uso es indistinto, lo que está claro es que en el uso de cada nombre y adjetivo se hace énfasis en el sujeto de la acción y en su alcance. Tanto en las revueltas liberales (consistentes en insurrecciones armadas), como en los estallidos revolucionarios es la burguesía quien dirige el repertorio y es el protagonista. En cambio, el uso de la noción de levantamiento o alzamiento que tienen un carácter menos global y de menor calado, el adjetivo sí indica la intervención del pueblo”: levantamientos o alzamientos populares. La estrategia de nominación, esto es, la forma de nombrar la multiplicidad los repertorios de confrontación carece de consideración. Se

formulan a modo de palabras comodín libre y arbitrariamente empleadas solo porque son licencias que da el lenguaje pero que desde luego confunden o no clarifican la comprensión del alumnado.

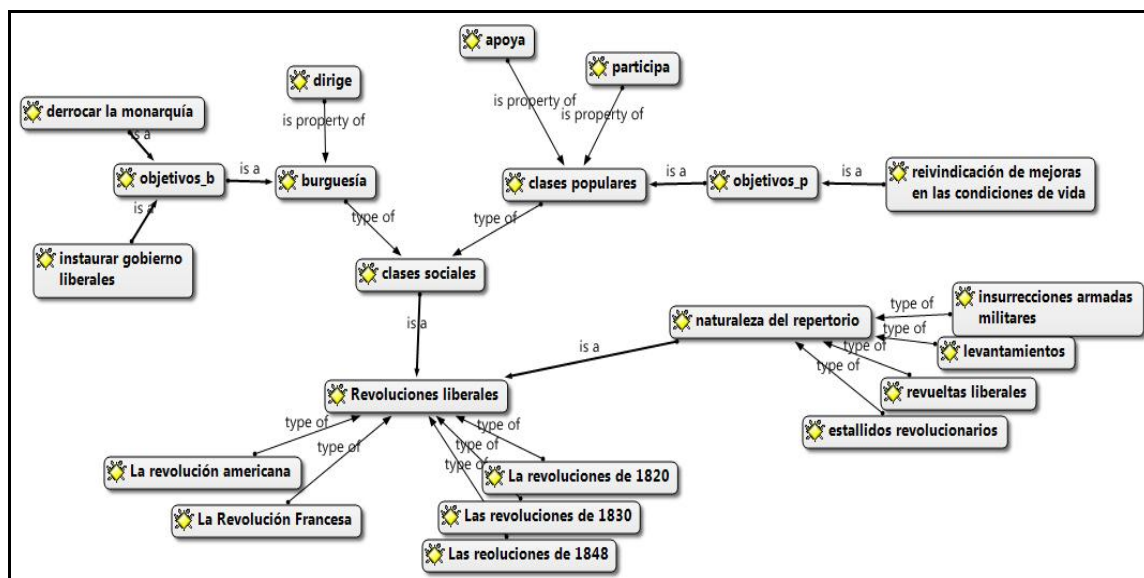


Figura 46. Las revoluciones liberales.

Fuente: elaboración propia.

Si examinamos el discurso sobre el elemento o conjuntos de elementos causantes de la confrontación sociopolítica, se evidencia que la mayoría se vinculan directamente con los intereses de la burguesía: falta de representación política, reforma fiscal. Al igual que en el concepto de democracia, la referencia a lo popular resulta realmente amorfo. Su naturaleza, los rasgos, su procedencia, sus integrantes y sus actividades se omiten. Se puede citar una pequeña excepción en la explicación en un pequeño recuadro sobre los sans-culottes. Pero además, se señala que estas clases participaron en “muchas ocasiones” dentro de los acontecimientos de las revoluciones liberales: siempre movilizados cuando había una crisis económica en el medio. Sus

objetivos tenían que ver en general con la mejora de sus condiciones de vida. Por su parte, la burguesía buscaba derrocar la monarquía y la instauración de gobiernos liberales. Ha sido demostrado por historiadores la importancia de los diferentes sectores sociales en las revoluciones. Los investigadores de la Revolución francesa incluso señalan el peso de las clases populares en las distintas fases del choque.

Un cambio en el enfoque se encuentra en la explicación que hace la editorial Rodeira sobre el papel de los actores en la revolución americana. En concreto menciona a los colonos y describe el repertorio de confrontación como un acto realizado por ellos pero que además implicó cierto nivel de orden: “los colonos lograron organizar un ejército bajo el mando de George Washington”.

Un elemento clave de la representación de las revoluciones liberales tiene que ver con los logros que se le atañen. A modo de apartado dentro del libro se presenta la idea de que “la mayoría de los procesos revolucionarios no vieron cumplidos sus objetivos”, ya que en algunos países las Constituciones fueron abolidas, se proclamó el II Imperio francés. Sólo se rescatan dos aspectos: primero, que “el absolutismo quedaría atrás y el liberalismo se acabaría imponiendo”, esto es, el triunfo de algunos gobiernos liberales y, segundo, “crecerían los movimientos que reclamaban mejoras sociales y reformas democráticas”.

5.2.5.2.2.2 Las imágenes

En la figura 47 se observa cómo se distribuyen las imágenes en el desarrollo del contenido sobre las revoluciones liberales. Hay varias líneas de lectura.

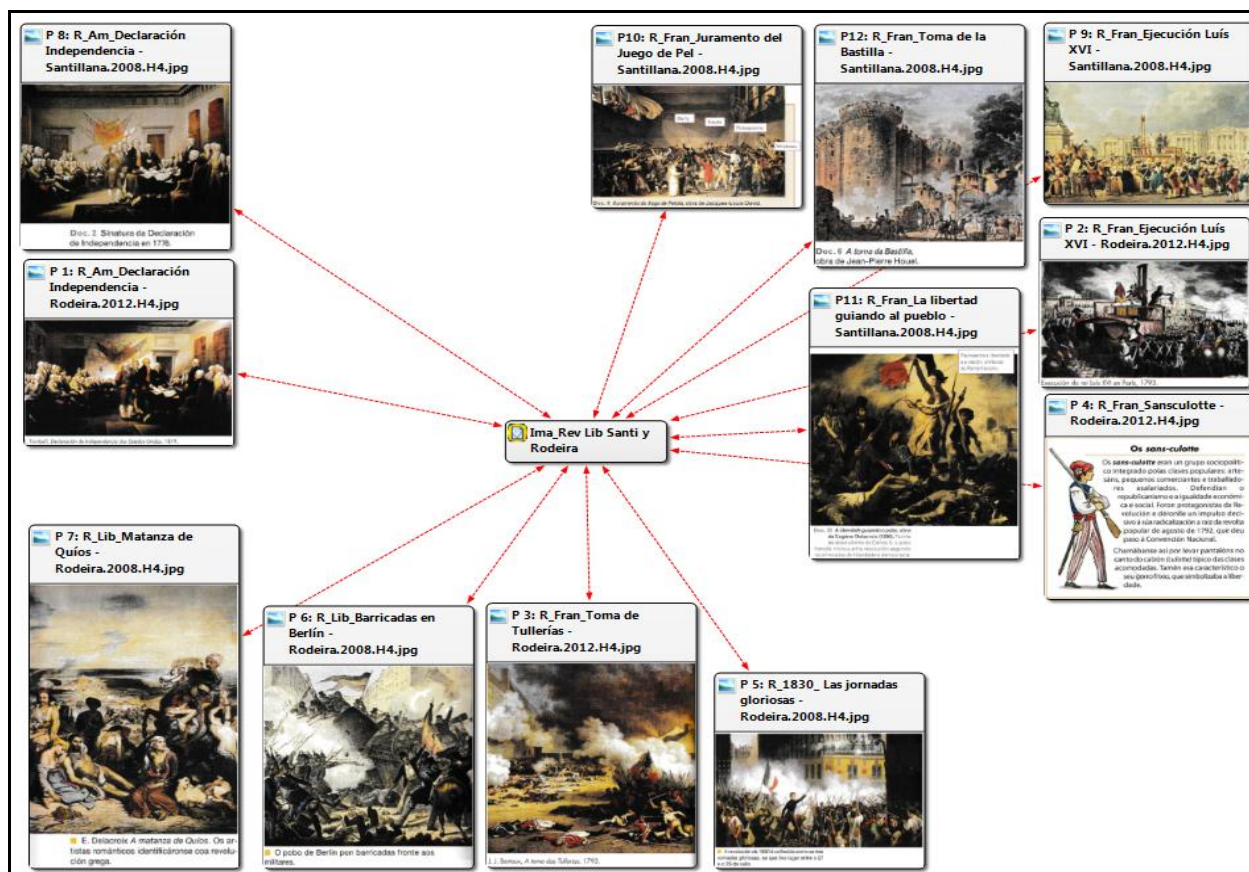


Figura 47. Las revoluciones liberales.

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados I

El mayor número de imágenes están vinculadas a la Revolución francesa, le siguen las imágenes relacionadas con el ciclo revolucionario de 1820-1848 y finalmente, la Revolución americana. La segunda lectura, muestra que todas –excepto la ilustración del sans-culotte– son pinturas.

La tercera lectura nos lleva a considerar el tema que quiere representar. Salvo la Revolución americana, que es acompañada en todas las editoriales por la firma de la Declaración de Independencia, todas las pinturas remiten a eventos o situaciones violentas entre grupos de personas.

5.2.5.2.3 *Tercer esquema. Los movimientos de descolonización.*

5.2.5.2.3.1 El contenido.

La gran mayoría de referencias a estos movimientos y específicamente a sus líderes y figuras reconocidas están dispersas en las diferentes secciones complementarias y recuadros en los libros de texto. Sólo en tres editoriales se encuentran apartados que explican específicamente el tema. En esas tres editoriales se han podido identificar tres esquemas de organización de las unidades pero que se sintetizan en dos. En un esquema (figura 48), estos movimientos han sido integrados dentro de la lógica de la Guerra Fría y esta es incluida como una condición general de la existencia y desarrollo de los movimientos de descolonización.

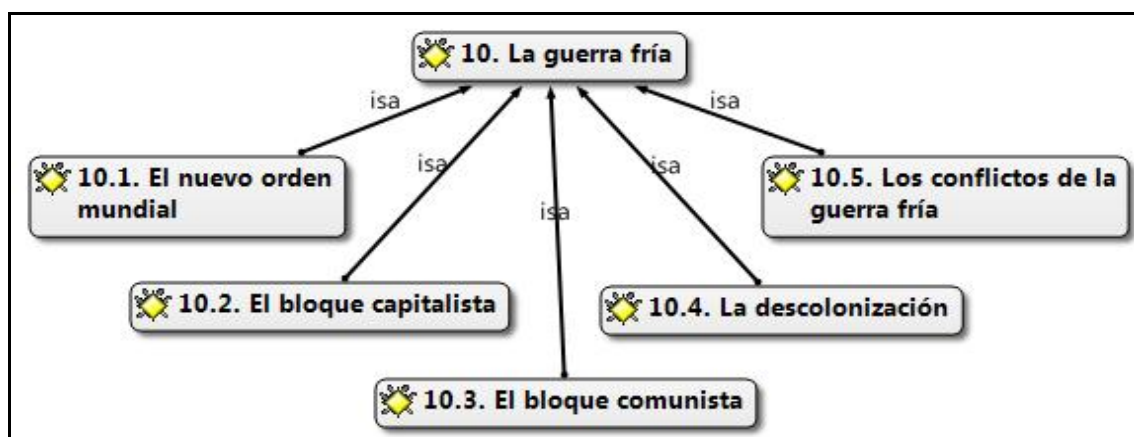


Figura 48. Los movimientos de descolonización I.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO.

En el otro esquema (figura 49), el proceso tiene su propia unidad con apartados diferenciados que buscan profundizar en el fenómeno. Además, la forma de abordar la descolonización separa la especificidad del proceso en zonas geopolíticas concretas.

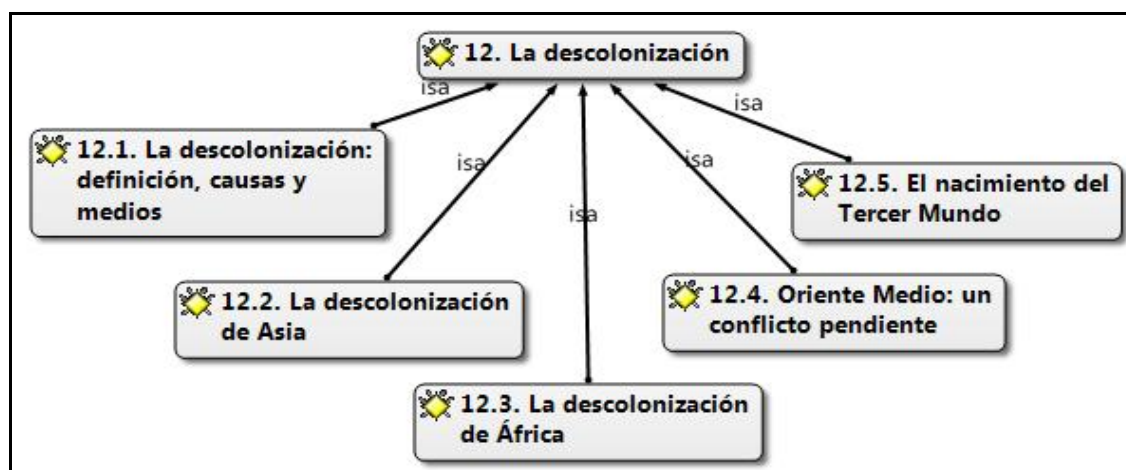


Figura 49. Los movimientos de descolonización II.

Fuente: elaboración propia a partir de SM, 2012, Historia de 4º de ESO.

Aún cuando los procesos y movimientos de descolonización se han demostrado heterogéneos, el grueso de las alusiones encontradas (epígrafes y secciones

5. Resultados I

complementarias) en el corpus están centradas en una figura: la de Mahatma Gandhi, que eclipsa las otras figuras por completo. Se puede admitir la presencia de otras figuras como la de Ho Chi Minh, pero en general sólo hacen parte de secciones complementarias y recuadros dentro de estas secciones complementarias, en general acompañadas por fotografías suyas en primer plano.

Uno de los primeros elementos que resaltan en la representación de estos movimientos consiste en la estrategia de nominación de la estrategia y repertorio de confrontación puesto en marcha por aquellas figuras: “Lucha a favor de la independencia”.

Otro elemento que se pone en juego en este modo de representación consiste en concentrar las acciones y los logros en las figuras visibles. De modo que lo que en principio se le denomina *movimiento* termina discursivamente en acciones realizadas por una figura y un grupo amorfo (muchas no referenciado) que lo apoya. A este respecto se pueden observar las estrategias de nominación de tales figuras. En diferentes editoriales y Rodeira, 2008, Historia de 4º) se emplea el adjetivo de *disidente* el cual se entiende como “determinadas personas que reclaman los derechos reconocidos en la Declaración de los DDHH”. (Rodeira, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 52). Otra forma “los movimientos nacionalistas tuvieron líderes carismáticos que movilizaban las masas e incluso gozaban de simpatía en las metrópolis occidentales” (Rodeira, 2008. Historia de 4º de ESO, p. 207). Por último, dentro de la unidad del cambio social, a estas figuras se les denomina *líderes*: “son persoas que teñen a capacidade de impulsar procesos de

cambio social, acotó procesos revolucionarios, gracias á súa personalidade” (Rodeira, 2008, Geografía e Historia de 2º de ESO, p. 64).

Las causas que ponen en marcha a estos movimientos están en general infrarrepresentadas. Salvo dos editoriales las causas no se visualizan y se reducen a un “difícil ejercicio de las libertades más básicas”. Esa estrategia de denominación citada anteriormente, es reforzada discursivamente cuando se señala que una de las causas de los movimientos de descolonización es que una “minoría de la población autóctona educada en valores y formas de vida occidentales, tomó conciencia de su marginación política y lideró la lucha por la independencia”. Como causas se citan otras: el impacto de la II Guerra Mundial, el apoyo de la Naciones Unidas o el contexto de la Guerra Fría. Las explicaciones que implican un protagonismo de diferentes sectores están reducidas a la simple enunciación de “Movimientos de liberación nacional” (Rodeira, 2008, Geografía e Historia de 2º de ESO, p. 206); no existe una mayor profundización en apartados, secciones complementarias o recuadros y mucho menos imágenes.

Las estructuras de movilización (redes de organización) de estos movimientos no tienen referencia alguna a excepción de un recuadro sobre La Conferencia de Bandung (1955). Pero con un claro efecto: no se mencionan los grupos o las personas que se reunieron, la referencia se hace a la *reunión* que “las colonias asiáticas y africanas” (el adjetivo de colonizado se mantiene) sostuvieron.

Dos mecanismos discursivos se han identificado. El primero, la reducción del movimiento de descolonización indio –de Gandhi– al método de lucha no-violenta. Esta estrategia consiste en presentar, sin contexto, las acciones del movimiento y

5. Resultados I

circunscribir la lucha a “reivindicación o de reacción ante una agresión en la que se emplean métodos pacíficos”. El segundo, consiste en la presentación, en todas las editoriales, de las consecuencias personales que implican la lucha de las figuras representativas: “arresto domiciliario, asesinato, etc.”.

5.2.5.2.3.2 Las imágenes.

Como se pudo ver anteriormente, se mencionan varios procesos de descolonización pero hay tres que monopolizan la totalidad del código visual (figura 50): el caso de la India, el caso de Vietnam y el caso de Indonesia. Las imágenes que acompañan la explicación de estos movimientos, se centran, no en los movimientos, si no en sus líderes (predominantemente hombres). La figura más representada es la de M. Gandhi quien abarca prácticamente la totalidad de las fotos.

Hay dos figuras que cuentan con una representación muy reducida: Ho Chi Minh, como líder del proceso de lucha contra Estados Unidos y Francia y Sukarno como su homólogo en Indonesia. Solo hay una referencia al proceso de descolonización africana que está centrada en la figura de Patrice Lumumba como líder en la lucha de liberación del Congo.

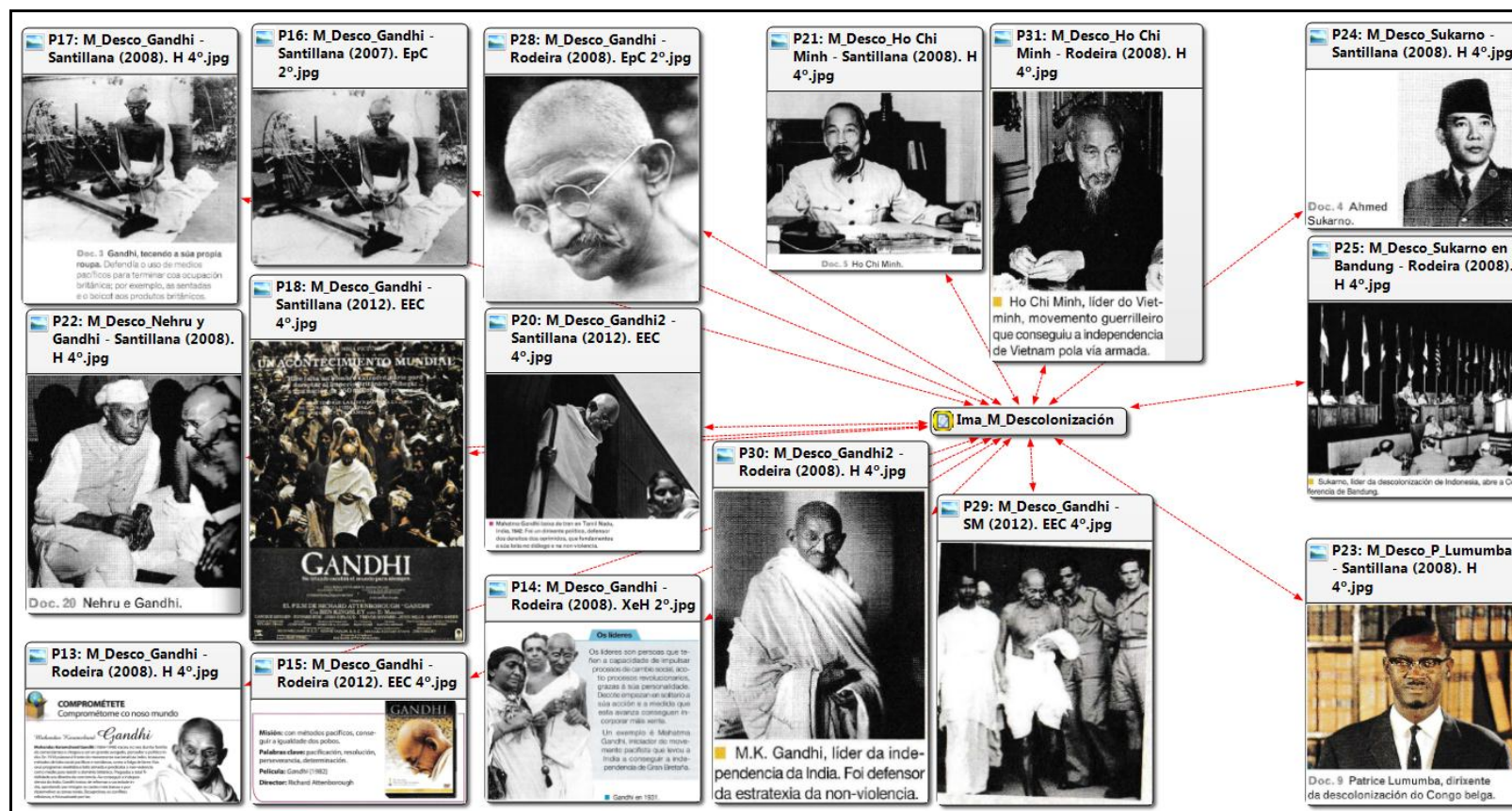


Figura 50. Los movimientos de descolonización III.

Fuente: elaboración propia.

5.2.5.2.4 *Cuarto esquema. Movimientos Sociales.*

En este contexto hay un amplio abanico de repertorios que abarca desde los movimientos más clásicos como el Sufragismo, Movimiento Obrero y el Movimiento por los derechos civiles) hasta movimientos sociales más recientes como movimientos indígenas, ecologistas o antiglobalización, etc. En los libros de texto se han identificado al menos cuatro movimientos sociales que cuentan con su propia unidad o apartado específico. En términos de frecuencia se pueden organizar de la siguiente manera desde el más frecuente hasta el menos abordado: Los Movimiento Obreros, El movimiento feminista y el pacifismo. El resto de referencias a otros tipos de movimientos se encuentran tanto en secciones complementarias, recuadros e imágenes. Debido a esto, los siguientes esquemas se centran solo en aquellos movimientos que cuentan con apartado o unidad concreta. Tampoco se puede olvidar que en la editorial Santillana en la asignatura de Historia de 4º de ESO hay un apartado concreto a explicar el fenómeno de los movimientos sociales.

Como se ha comentado anteriormente, son pocos los movimientos sociales que cuentan con un apartado específico. Prácticamente la mayoría de referencias se encuentran dispersas en los libros, en recuadros, en secciones complementarias o imágenes (fotos o ilustraciones). Si bien en los diseños curriculares de los libros de texto estas secciones podrían tener la intención de resaltar u omitir la relevancia de determinado tema, en el aula, estas secciones carecen de centralidad didáctica en la mayoría de los casos: “con la extensión del temario y el tiempo que tenemos no

llegamos a todo” (Anexo Q. OBS03: conversación informal con una Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO).

El trabajo del alumnado con los textos se reduce a leer los contenidos de las primeras páginas del tema, resumirlo o responder preguntas explícitas en el mismo contenido y posteriormente a realizar las actividades de recuadro. Las secciones complementarias o las actividades finales no se han abordado en esta clase. Una vez terminadas las actividades, la profesora ha recomendado preparar el tema de la vida cotidiana en Grecia (Anexo Q. OBS01: profesora de Geografía e Historia en 1º de ESO).

En otra clase de 4º de ESO, ocurre que la profesora

pide al alumnado hacer la lectura completa del apartado del libro de texto titulado la A transición á democracia. Luego de finalizar la lectura deben responder las preguntas de los recuadros. Señala que tendrán unos minutos para hacer la lectura y luego habrá una sesión de preguntas. Una estudiante le pregunta si se puede trabajar en parejas. La profesora indica que la lectura es individual. (Anexo Q. OBS07 Profesora de Historia en 4º de ESO).

5.2.5.2.4.1 El movimiento obrero.

5.2.5.2.4.1.1 El contenido.

El movimiento obrero es el movimiento que más presencia tiene en la selección de contenidos de las diferentes editoriales pues cuenta con unidades y apartados

específicos. En ellos se desarrollan aspectos como su origen, las corrientes ideológicas dentro del que se inscribe y formas de organización como las Internacionales obreras y apartados concretos que abordan, con diferente grado de profundidad, el movimiento en España.

Se han identificado dos esquemas de presentación del contenido. El primer esquema (figura 51), presente en las editoriales Rodeira y SM, inscribe el movimiento obrero como un tema más en la explicación de lógica general de la Revolución industrial.

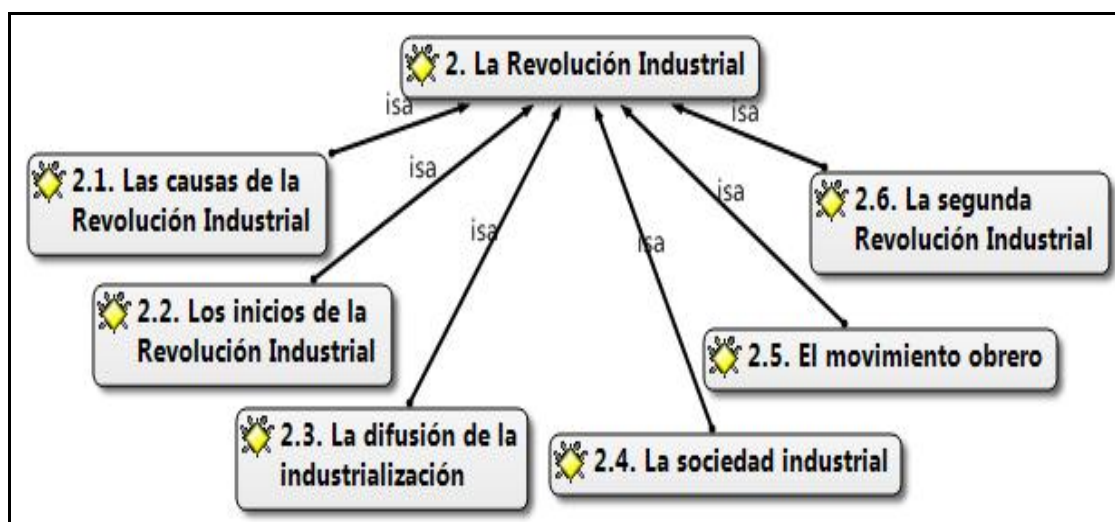


Figura 51. El movimiento obrero I.

Fuente: elaboración propia a partir de SM, 2012, Historia de 4º de ESO.

El segundo esquema (figura 52), presente en Santillana, posee un mayor grado de conceptualización y desarrollo del tema: aborda el origen, las raíces ideológicas y las formas de organización.

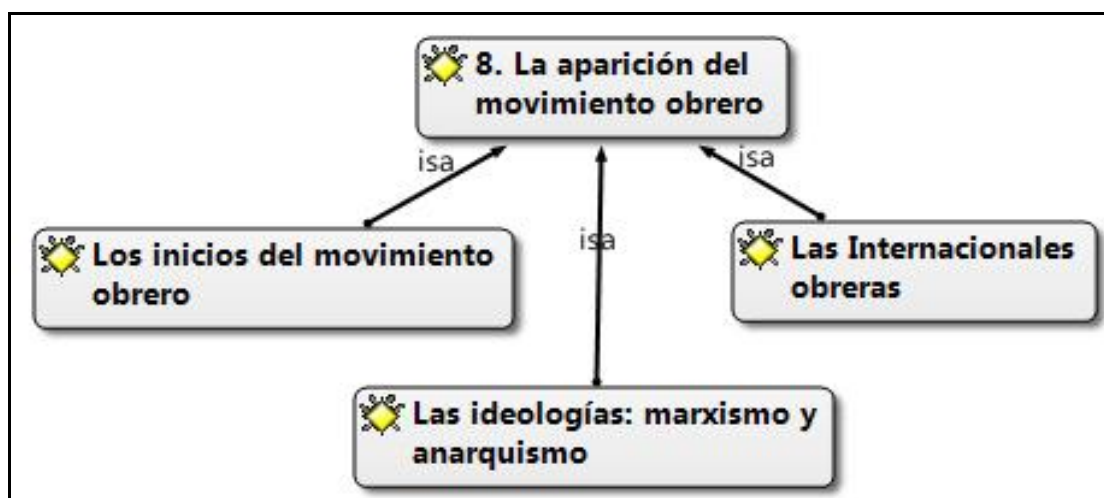


Figura 52. El movimiento obrero II.

Fuente: elaboración propia a partir de Santillana, 2008, Historia de 4º de ESO.

En general, la estrategia de nominación de la naturaleza del movimiento se caracteriza por omitir la explicación sobre lo que es el movimiento obrero. Únicamente la editorial Santillana presenta el movimiento obrero como un “conjunto de iniciativas colectivas llevadas a cabo por los trabajadores asalariados con objeto de mejorar sus condiciones laborales y políticas”. Respecto a los factores que dan origen al movimiento obrero, solo la editorial Rodeira señala claramente que “naceu como resposta ás duras condicións de traballo e ás desigualdades sociais que se deron desde os inicios da industrialización” (Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 95). Otras editoriales incluyen referencias a las oportunidades y restricciones políticas contextuales al movimiento e indican que, en sus inicios, estaba “prohibido formar asociaciones” y en 1824, en Gran Bretaña, se reconoce el Derecho de asociación. A partir de ahí, comentan los libros, empiezan surgir las asociaciones obreras, los sindicatos. Otra restricción política contextual señalada es la ausencia del derecho al voto obrero: “os sindicatos ou

trade unions, que ampliaron os obxectivos das mutuas ás reivindicacións laborais e salariais, e ás de carácter político, coa demanda do sufraxio universal” (Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 74).

Por su parte, el movimiento obrero en España perseguía: “axuda mutua para socorrer os seus membros en caso de enfermidade ou folga, ademáis de defender o dereito de asociación e mellaras laborais” (Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 95).

Otra explicación sostiene que, “poco a poco os trabajadores organizaron o movimiento obrero con el objetivo de mejorar su situación. (SM, Xerme, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 102).

De acuerdo a los libros, las “corrientes de pensamiento” (Rodeira) o “corrientes ideológicas” (Santillana y SM) que están en la raíz del movimiento obrero son el anarquismo (Bakunin) y el socialismo utópico (Fourier) y el socialismo científico (Marx). A estas dos corrientes, la editorial SM añade el catolicismo social –impulsado por el papado– que “se concretó en la constitución de círculos obreros y de algunos sindicatos”. Cabe aquí comentar el impacto discursivo de los dos recuadros (acompañados de imágenes fotografía e ilustración) que “complementan” el desarrollo de este apartado. El primer recuadro, en el texto de SM Xerme, se incluye como figura representativa del socialismo en España a Pablo Iglesias Posse (sin pie de foto). En el segundo se resalta que los anarquistas llevaron a cabo atentados con bomba en Barcelona como “medio de acción directa”. Asociada a este recuadro se encuentra una ilustración (sin pie) del momento del estallido de la bomba en el Teatro El Liceo de Barcelona.

Claramente, el empleo de estos recuadros junto con las imágenes tiene un impacto en la representación del movimiento obrero al vincular las acciones violentas y criminales del anarquismo, que ha sido previamente identificada como su “corriente ideológica”. Previamente, el desarrollo de contenido, aludía que los repertorios de confrontación del anarquismo es la “acción directa”, que consiste en la revolución y la realización de atentados como el del Liceo de Barcelona. Por el contrario, el catolicismo social es representado como una alternativa con gran efectividad y aceptación ya que, de acuerdo al texto, “esta corriente alcanzó mucha fuerza” y se concretó “en la constitución de círculos obreros y de algunos sindicatos”.

5.2.5.2.4.1.2 Las imágenes

Tanto en el desarrollo de contenido como en cuestión de imágenes, el movimiento obrero es uno de los repertorios de acción social y participación política más representado (figura 53). De acuerdo al conjunto de imágenes permite establecer varias líneas de presentación de los repertorios obreros. La primera, se encamina a la representación de diversas movilizaciones en el contexto español, donde son predominantes las imágenes de aquellas movilizaciones que tienen lugar en el contexto gallego, especialmente en Ferrol, con las movilizaciones de obreros de los astilleros. En otras imágenes, el pie de foto carece de una referencia (espacio-temporal) explícita y se limita a describir algunas acciones “convencionales” de los sindicatos cada editorial con diferentes matices en torno al tipo de relación entre el colectivo y su contendiente: por un lado, “negociar coas empresas os salarios e as condicións de traballo para evitar

abusos” (SM, 2007, Geografía de 3º de ESO, p. 44); por otro lado, “defender sus intereses como colectivos frente a las empresas” (Vicens Vives, 2007, Geografía de 3º de ESO, p. 133). Llama la atención que en la explicación de los contenidos sobre el movimiento obrero en España, se introduzca una pintura del acontecimiento de noviembre de 1893 donde tuvo lugar el estallido de la bomba del Liceo en Barcelona. El pie de imagen señala como autor a Santiago Salvador al cual se refiere como anarquista, con lo que establece cierta relación entre el movimiento obrero y el movimiento anarquista y se enfatiza su carácter violento.

Una segunda línea de representación es la del movimiento obrero del sector minero en Inglaterra. Es realmente común el uso de imágenes de huelgas (especialmente mineras) en el Reino Unido para representar el movimiento obrero en general. Aunque también tienen especial presencia las imágenes de las huelgas de huelgas del sector naval gallego. De cierto modo, las imágenes intentan realizar un acercamiento del alumnado al movimiento obrero gallego y sus reivindicaciones. Se incluyen en este apartado fotografías de las huelgas en Ferrol y Vigo.

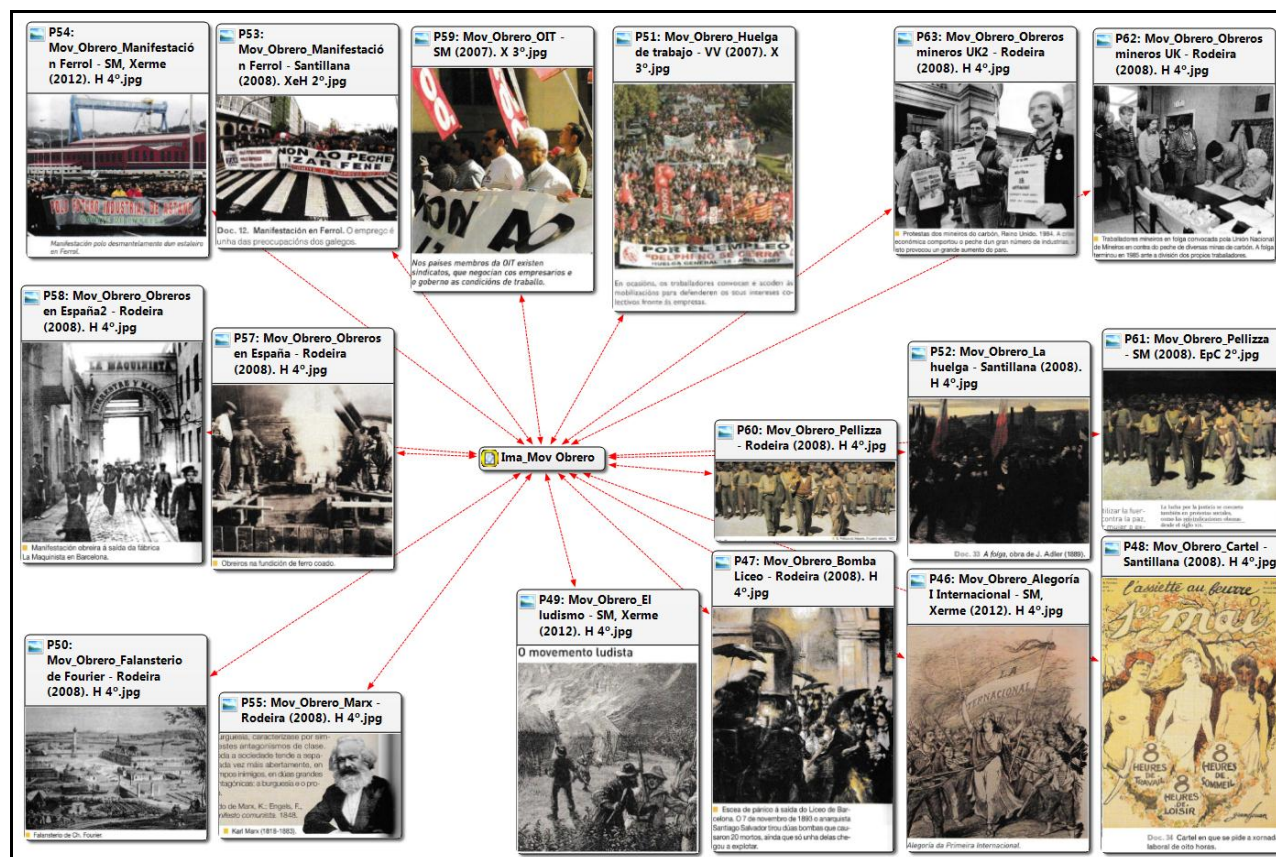


Figura 53. El movimiento obrero III.

Fuente: elaboración propia.

5.2.5.2.4.2 El feminismo.

5.2.5.2.4.2.1 El contenido.

Al igual que en el resto de los movimientos, los esquemas se pueden reducir a dos centrales. El primer esquema (figura 54) supone el feminismo como un mero elemento a describir dentro la lógica de convivencia entre el hombre y la mujer. Se profundiza en los aspectos de la definición, el origen histórico, las características y el desarrollo del feminismo desde la década de los 70. Este esquema recoge la violencia doméstica y las formas de prevenirla. Por último, y más importante es que una de las nociones analíticas y políticas más relevantes del feminismo: la noción de “género” apenas se esboza en dos contextos: el primero como tipo de opresión y exclusión; el segundo como tipo de violencia, (violencia de género) ejercida sobre por el hombre sobre la mujer. La noción de género se reduce a un adjetivo calificativo pero se excluye su potencial como perspectiva crítica.

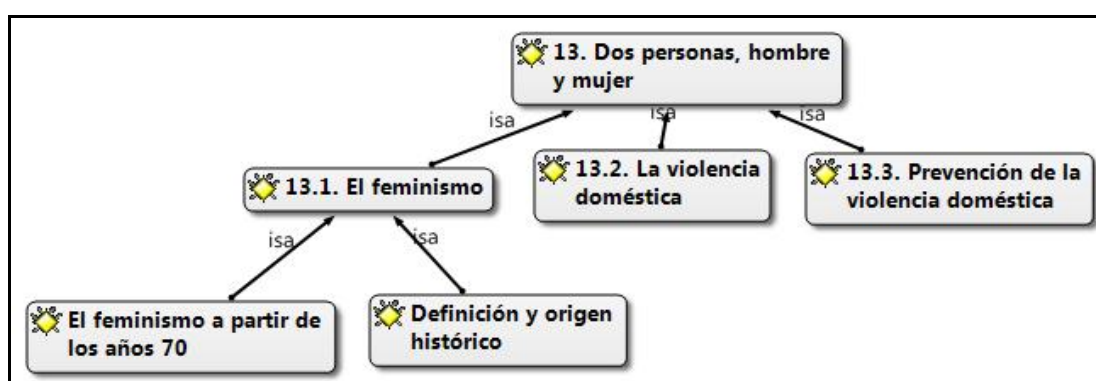


Figura 54. El feminismo I.

Fuente: elaboración propia a partir de Santillana, 2008, EE-C de 4º de ESO.

El segundo esquema (figura 55) introduce el feminismo dentro de un debate más global que consiste en introducir el interrogante sobre la igualdad entre hombres y mujeres y las formas que ha asumido la lucha por la búsqueda de la igualdad.

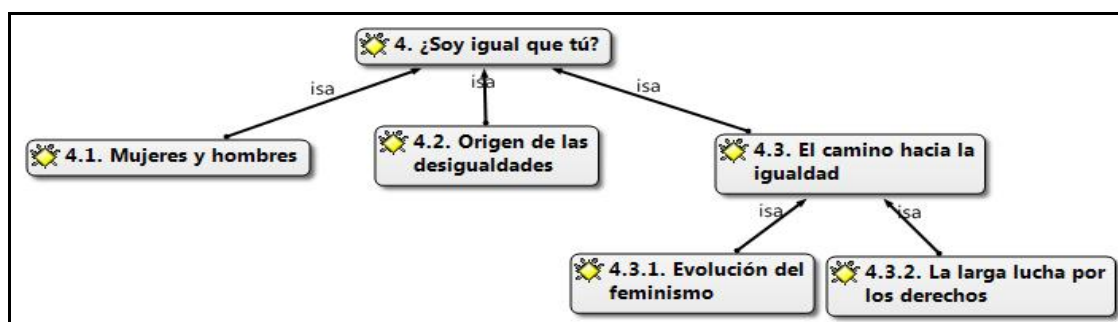


Figura 55. El feminismo II.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2012, EE-C de 4º de ESO.

También es importante destacar la alusión al “día de la mujer” pero no como parte del desarrollo del contenido central sobre el movimiento feminista. Pero además, se presenta de una manera muy concreta: en primer lugar, el referente histórico, en concreto el de los acontecimientos de 1857, son presentados como unas protestas de las mujeres en New York, quienes trabajaban en el sector textil en condiciones inhumanas y tenían salarios muy bajos. En segundo lugar, los libros referencian el día de la mujer y no de la mujer trabajadora. En tercer lugar, el hecho de establecer el 8 de marzo como día de conmemoración, se presenta de un modo desvinculado de aquella lucha de las mujeres neoyorkinas. Aquí se emplean dos submecanismos para representar el Día de la Mujer: por un lado, se presenta como fruto de una *autocreación espontánea y anónima* salida de la nada (estrategia muy a menudo empleada por los libros de texto): “Establécese o 8 de marzo como día da muller nos EUA e en distintos países de Europa” (Rodeira, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 63); por otro lado, dicha representación

deja de ser anónima, cuando se trata de instituciones estatales o de organizaciones internacionales, en resumen cuando se trata de instituciones predominantemente estatales dejando de lado aquellas organizaciones ciudadanas: “A ONU declara o 8 de marzo Día das Nacións Unidas para os Dereitos da Muller” (Rodeira, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 63) En cuarto lugar, la explicación del tema no hace parte de la estructura central de desarrollo de contenido del libro, está ubicada dentro de una tabla en el apartado de “algún hitos históricos” (p. 63).

5.2.5.2.4.2.2 Las imágenes.

En la figura siguiente (figura 56), se pueden observar varias cosas. Primero, la recurrencia de la ilustración en la que una mujer, en primer plano, vota y va seguida de varias mujeres; en la mesa de votación aparece “Las mujeres quieren votar”. El efecto consiste en restringir el feminismo a la lucha por el sufragio (lucha propia del sufragismo). Otro elemento importante en la representación contradictoria de imágenes. Por ejemplo, en un apartado pretende evidenciar el machismo de la publicidad de los años 70, pero, al mismo tiempo, cuando trata el tema de la conciliación familiar, introduce la foto de una madre trabajando en casa y cuidando a su hija.

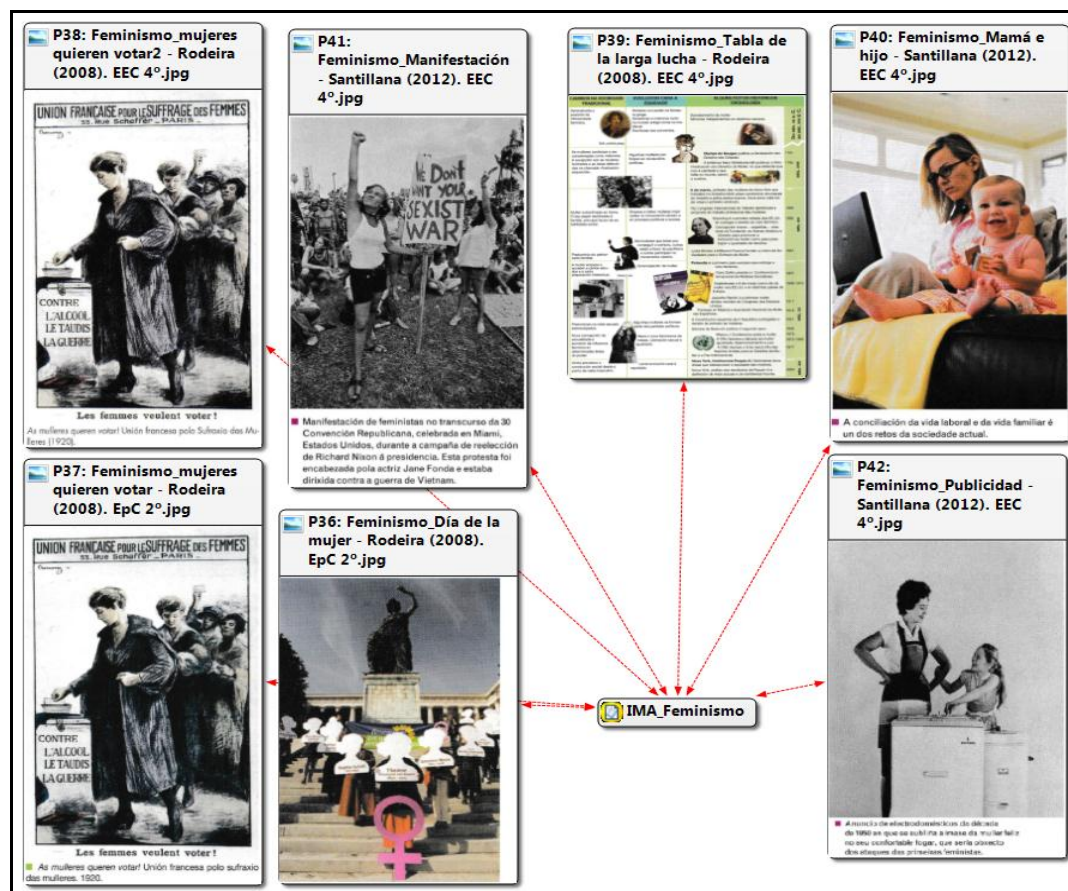


Figura 56. El feminismo III.

Fuente: elaboración propia.

5.2.5.2.4.3 El pacifismo.

5.2.5.2.4.3.1 El contenido.

Respecto al movimiento pacifista solo se ha podido identificar un apartado específico de desarrollo en la asignatura de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO, de la editorial Santillana (figura 57). El resto de referencias se encuentran disgregadas en recuadros y secciones complementarias. En el esquema propuesto en este texto está orientado a realizar un recorrido sobre la guerra como fenómeno social y las contiendas del siglo XX. También persigue contextualizar el movimiento pacifista dentro de la búsqueda de la paz como una “exigencia ética” de los individuos. Para abordarlo recurre a la definición del fenómeno del pacifismo, hace un exiguo recorrido por el pacifismo y finalmente, enumera el movimiento pacifista de Martin Luther King. En una sección complementaria, el texto también inscribe como movimiento pacifista al movimiento que luchó por la independencia de la India y que es representado por la figura de Mahatma Gandhi. En este modo de aproximación se hace el énfasis no en el objetivo final sino en la forma de acción no-violenta que reivindicó aquella figura.

El problema en esta representación consiste en subsumir el movimiento por los Derechos Civiles y el Movimiento de independencia de la India al conjunto de prácticas o repertorios de confrontación. Se confunde el pacifismo y la no-violencia con la ausencia de conflicto.

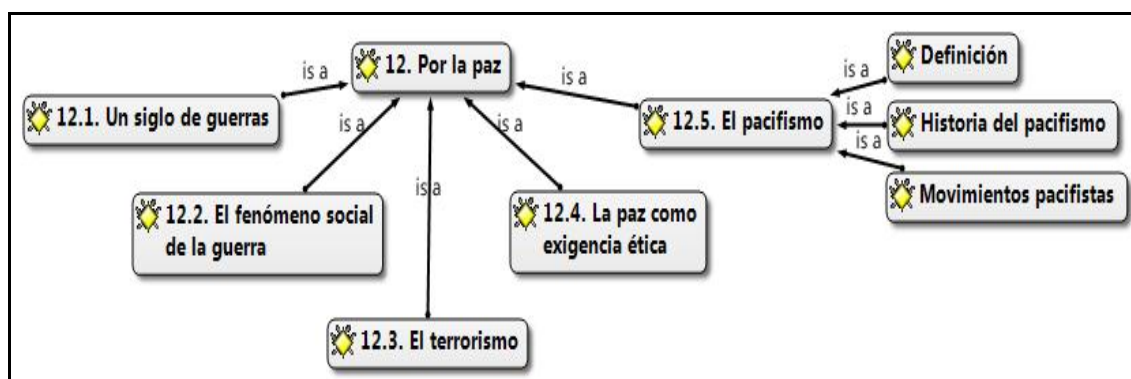


Figura 57. El pacifismo I.

Fuente: elaboración propia a partir de Santillana, 2012, EE-C de 4º de ESO.

Al contrario de lo que se desprende de los textos, estos movimientos emplearon unos repertorios profundamente radicales y violentos en términos simbólicos. Por tanto el peligro está en resaltar la faceta del repertorio sobre la estrategia general de confrontación pretendiendo adjetivar el choque sociopolítico como carentes de conflicto.

5.2.5.2.4.3.2 Las imágenes.

En la figura 58, se hace patente en cuatro de las cinco imágenes que acompañan el apartado lo indicado anteriormente. Solo la figura de Martin Luther King es presentada (en una foto en dando un discurso) en actitud enérgica y con el puño cerrado y en alto (el pie de foto no indica el lugar ni la fecha). Las otras tres fotografías muestran a dos grupos de personas y la figura de M. Gandhi: Un grupo religioso Krishna en procesión, sonrientes y haciendo música.

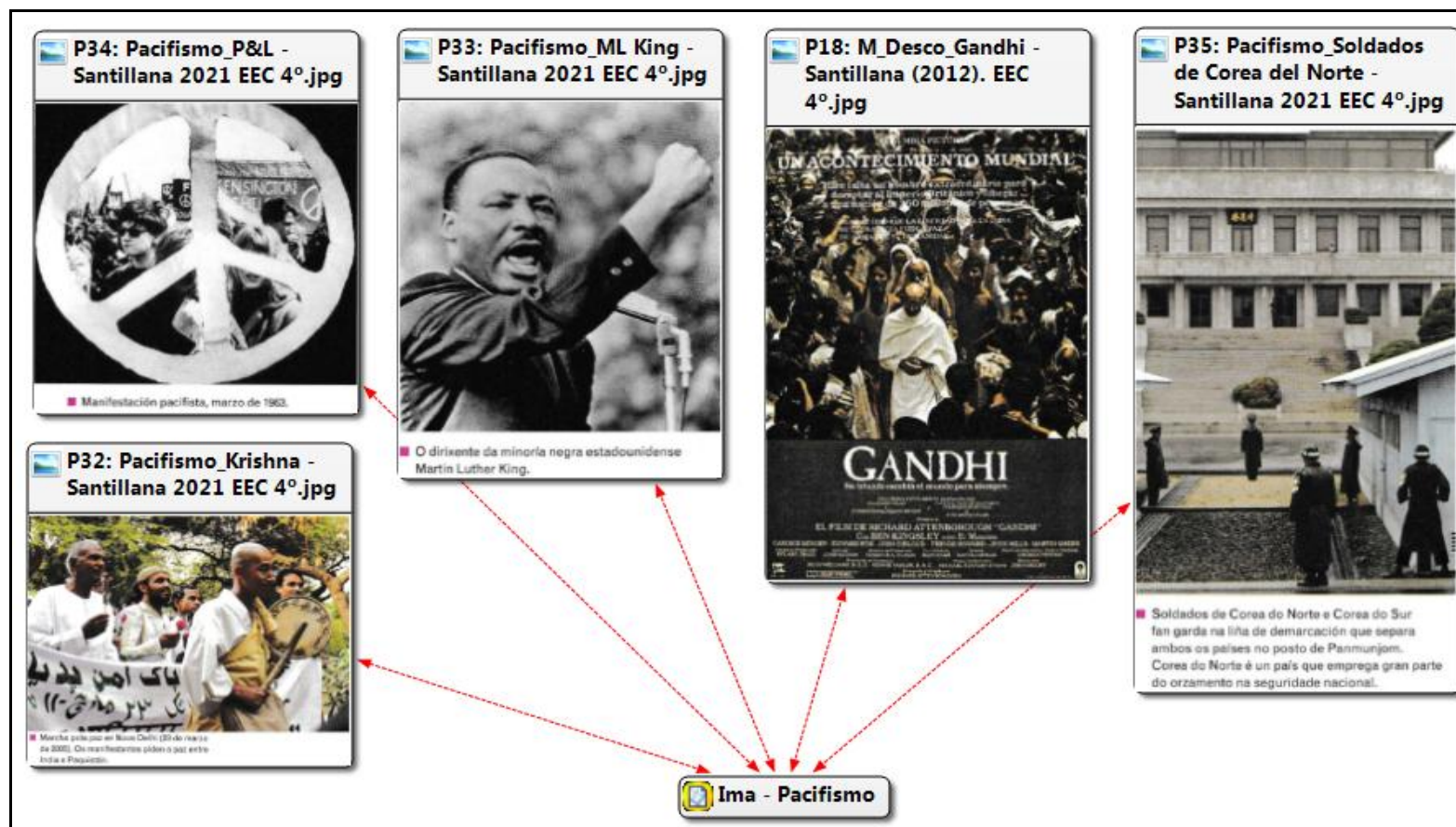


Figura 58. El pacifismo II.

Fuente: elaboración propia.

El otro grupo de personas en un segundo plano tapados por el conocido símbolo de la paz (círculo con tres líneas en su interior, una en la parte superior y dos en la inferior en forma de huella de ave). Una última fotografía resulta desconcertante: cinco soldados surcoreanos prestando guardia en la frontera con Corea del Norte (Panmunjom). El pie de foto indica que Corea del Norte “emplea gran parte del presupuesto en la seguridad nacional”.

5.2.6 Los RMPP en los libros de texto.

Hasta aquí se han presentado las formas en las que se representan la democracia y los repertorios múltiples de acción social. En adelante se presentará la forma en la que los libros de textos representan la participación política. Se trata de describir de qué modo entienden la participación en la esfera política y mediante qué tipo de repertorios. Pero se trata también de entender la forma en la que el discurso de los libros de texto vincula las formas de participación política con el contexto o universo democrático más global.

5.2.6.1 *La noción de participación.*

Al igual que con las nociones de democracia y los repertorios de acción social, la participación política no se aborda en textos de manera monolítica. En principio, se han podido reconocer al menos tres contextos temáticos, mediante los cuales es explicada la noción y los repertorios de participación (tabla 12).

Tabla 12.

Contextos temáticos de los RMPP.

Contextos temáticos	Temas
Procesos de participación escolar	Elección del Consejo Escolar
	Elección del delegado de clase
La participación ciudadana convencional	Elecciones
La participación política no-convencional	Boicot (Pacifismo)

Fuente: elaboración propia.

5.2.6.2 Los contextos temáticos.

Como se plasma en la figura 59, las referencias a la noción de participación se encuentran, preponderantemente, en los libros de Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-Cívica. No significa esto que en las demás asignaturas como Geografía e Historia 2º, 3º y 4º de ESO no hayan referencias.

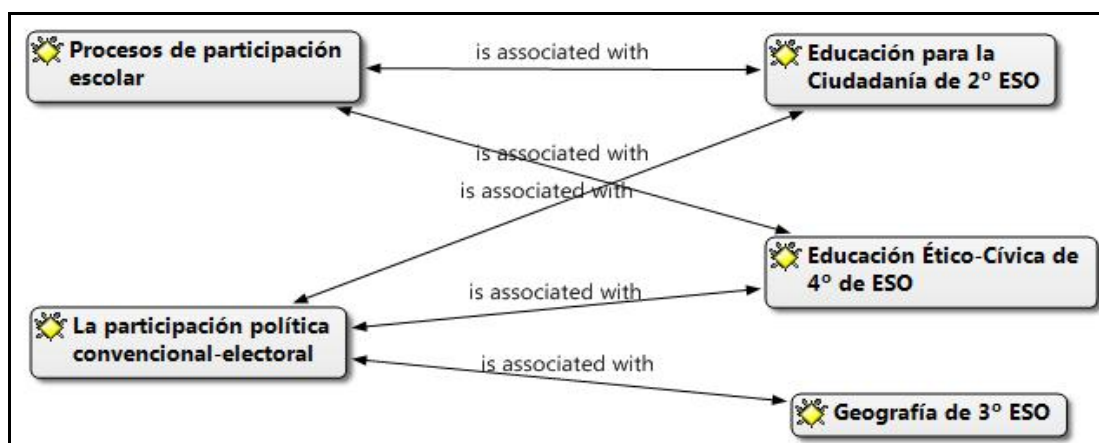


Figura 59. Los contextos temáticos y asignaturas de los RMPP.

Fuente: elaboración propia.

Al contrario, como se pudo ver en el apartado anterior sobre democracia, la noción de participación se trata en diferentes epígrafes de los textos. Sin embargo, de lo que se trata es de recoger las referencias exclusivas e independientes a la participación.

Si agrupamos el conjunto de referencias a la participación, encontramos por lo menos tres contextos temáticos. El primero tiene que ver con la participación del alumnado en su centro educativo y está circunscrito a la participación en procesos de elección de dos figuras como son el Consejo Escolar y el Delegado de Clase. El segundo alude a la “participación ciudadana” centrada, una vez más, en los procesos electorales y procesos de voluntariado, pero con menciones menores al asociacionismo. El tercero y último, con citas mucho más dispersas y enclavadas en temas heterogéneos, ligado a formas de participación política no-convencional.

5.2.6.3 *Los esquemas de contenido.*

5.2.6.3.1 Primer esquema. Procesos de participación escolar (se vincula como forma de participación: EpC.

5.2.6.3.1.1 El contenido.

El primer elemento que se debe considerar es que los procesos de participación en el centro educativo cuentan con un apartado propio y delimitado en todas las editoriales de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO y Educación Ético-Cívica de 4º. Los esquemas de organización del contenido varían entre cada una de las editoriales pero se pueden aglutinar en dos.

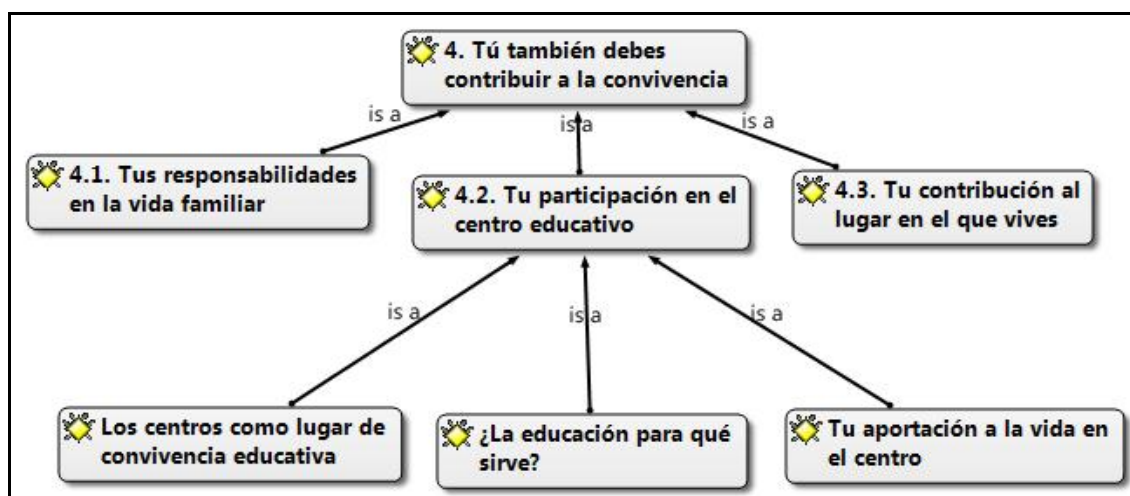


Figura 60. Participación en el centro educativo.

Fuente: elaboración propia a partir de Anaya, 2008, EpC de 2º de ESO.

Dentro del esquema de Anaya (figura 60), la participación es entendida como forma de contribuir a la convivencia educativa y la vida del centro en general. En ese esquema el centro educativo es un ámbito similar al de la vida familiar o el lugar en el que se vive. Entonces ¿en qué consiste esa participación? El texto propone cuatro formas: a) “asumiendo los objetivos que el centro te propone”; b) “colaborando con los profesores en su tarea (...), sobre todo mostrando interés y buena disposición en la clase”, c) “debes comprometerte con el mantenimiento del orden y la disciplina”; d) “ofrecer tu ayuda a otros compañeros” (p. 43). En resumen, la participación en el centro significa asumir los valores y roles del centro. La participación como forma de tomar parte en las decisiones de lo que ocurre en la vida del centro, se omite. La participación representada de esa manera supone la adaptación a las líneas institucionales del comportamiento establecido por el centro, siempre y cuando no implique poner esas líneas en entredicho.

En el otro esquema (figura 61), la participación tiene un enfoque más amplio que alcanza el ámbito de la vida en sociedad. Este esquema circunscribe la participación a una forma exclusiva de participación en la escuela: la elección de figuras representativas a nivel más general como el Consejo Escolar y otro a nivel micro como el delegado de curso. El desarrollo de contenido sobre estas figuras se reduce a la enumeración de sus funciones y el procedimiento de elección. Lo realmente llamativo en esta línea discursiva es que las funciones enunciadas no plantean en ningún caso la toma de decisiones sobre asuntos que afecten al alumnado o el centro. Por el contrario, se señalan, en primer lugar, como función del Consejo Escolar el “nombramiento y cese de director” o “programación de actividades culturales”.

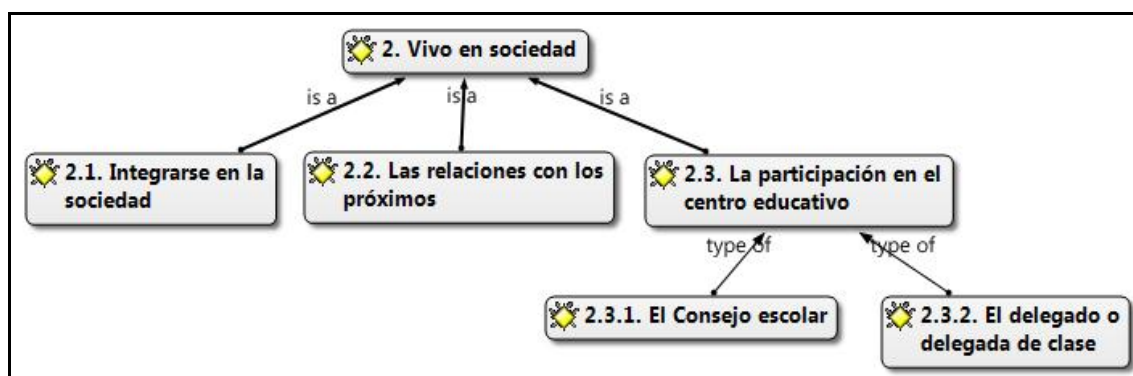


Figura 61. Participación en el centro educativo.

Fuente: elaboración propia a partir de Edebé, 2007, EpC de 2º de ESO.

Como funciones del Delegado de Clase,

- “proponer una actividad cultural”,
- “alertar si se observa alguna actividad preocupante en el grupo” (una función de vigilancia del grupo de iguales) y
- “expresar quejas y sugerencias”.

Otro elemento que se debe resaltar es que, a modo de microcosmos, la participación escolar centrada en las elecciones de unos representantes, reproduce las mismas pautas que un proceso electoral nacional o autonómico. Por un lado, se convierte en un procedimiento de elección de élites y, por otro, indica una separación del alumnado, una vez elegido el representante, frente al proceso de participación en la toma de decisiones relevantes para ellos mismos.

5.2.6.3.1.2 Las imágenes.

Como se ve en la figura 62, las imágenes que asociadas al desarrollo de contenido sobre la participación en el centro educativo tienen por lo menos tres lecturas: la primera lectura es que la participación se relaciona con actividades de lectura de textos (no indicados) en grupo; actividad que carece, por un lado, de vinculación alguna con algún tipo de repertorio de participación, y, por otro, carece de explicación o contextualización sobre lo que esas imágenes indican. La segunda es que la participación se relaciona con procesos electorales. Y la tercera lectura es que se hace una representación de la participación del alumnado en un órgano de la magnitud del Consejo Escolar. Pero esas lecturas necesitan una precisión: las actividades ajenas a la participación y a la participación electoral están representadas por fotos, la participación en el Consejo Escolar es una viñeta.

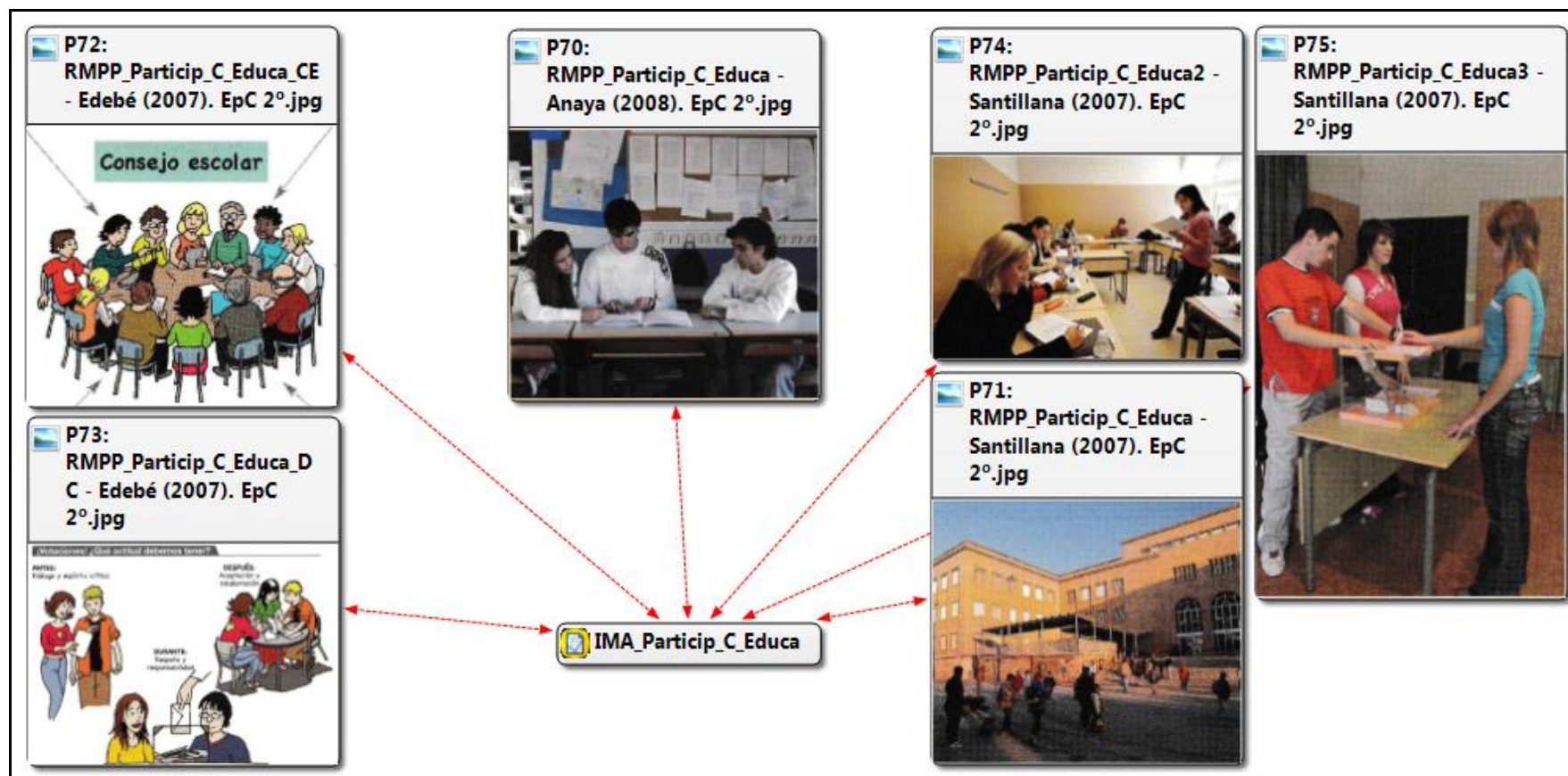


Figura 62. La participación en el centro educativo.

Fuente: elaboración propia.

5.2.6.3.2 Segundo esquema. La participación ciudadana convencional-electoral-voluntariado.

5.2.6.3.2.1 El contenido.

Como se indicó anteriormente, la participación ciudadana cuenta también con apartados específicos propios de desarrollo. Pero al mismo tiempo está presente en diversas referencias dentro de recuadros y secciones complementarias. Dos esquemas de desarrollo sobresalen en los libros de texto. El primer esquema (figura 63), adopta un enfoque particularmente político y ubica la participación en el contexto de una sociedad democrática.

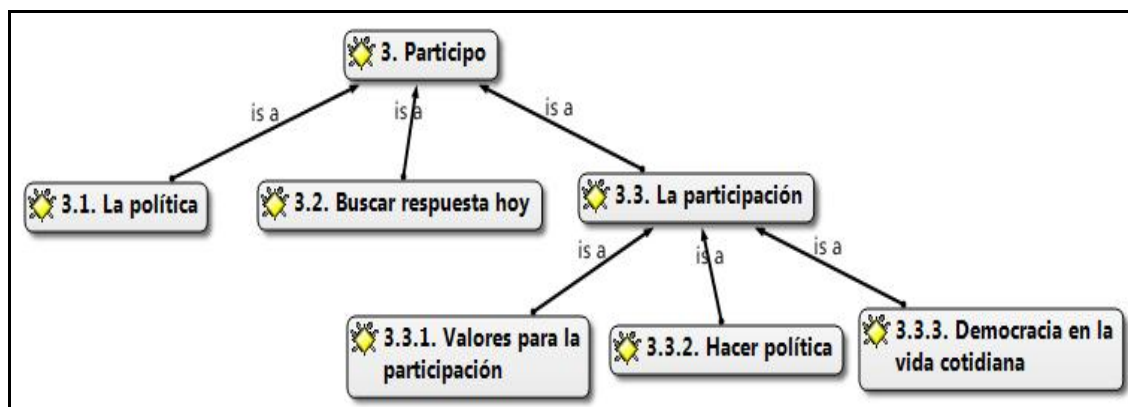


Figura 63. Participación política convencional I.

Fuente: elaboración propia a partir de Rodeira, 2007, EpC de 2º de ESO.

En esa línea resalta cuatro elementos relevantes: primero, la democracia se debe al “pueblo”; segundo, como consecuencia de lo anterior, lo político “no es solo una cuestión de los políticos” sino que tiene que ver con los/as ciudadanos/as; tercero, “participar es tomar parte activa en la búsqueda del bien común”; cuarto, los valores que

sustentan la participación son: la tolerancia (respeto a otras opiniones), la responsabilidad (ser responsable de los actos y sus consecuencias) y la solidaridad (reconocer la igualdad y trabajar por ella).

Sin embargo, la pregunta obligatoria es ¿cómo se participa? En la siguiente respuesta está implícito el énfasis hacia la participación electoral convencional. La respuesta del texto es la siguiente: “la muestra más clara de participación son las elecciones. En ellas se deciden quiénes van a ser nuestros representantes en los diversos órganos” (Rodeira, 2012, EE-C, p. 55). Más adelante añade que hay más “caminos para hacer política” como los partidos políticos, asociaciones de barrio, sindicatos, referendo, iniciativa legislativa popular, Comisiones de investigación, huelga, manifestación. Al mencionarlos al final del apartado y con apenas desarrollo, en términos del orden del discurso, estos otros caminos son representados como secundarios pues carecen de centralidad.

Otro elemento clave de la línea discursiva de esta editorial es que, además de centrar y enfatizar la participación electoral como procedimiento de elección de las élites, las engrandece y les dota de una legitimidad incontestada: “El sistema democrático sirve para decidir quién gobierna. La persona que resulta elegida tiene, así, una autoridad legítima, válida e aceptada por todos” (p. 55).

El segundo esquema (figura 64), considera la “participación ciudadana”, al igual que la participación en el centro, como formas de participar en la sociedad. Este esquema incluye como formas centrales de participación de la ciudadanía el asociacionismo y el voluntariado. El asociacionismo consiste en “agrupaciones de

personas con los mismos intereses que suman esfuerzos para conseguir un fin común dentro de la comunidad” (p. 89), y su función es integrar al individuo en la sociedad.

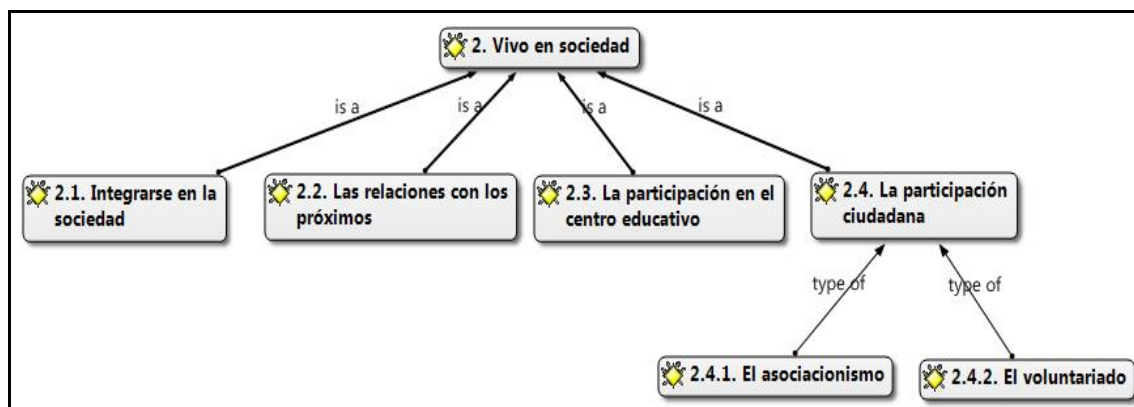


Figura 64. Participación política convencional II.

Fuente: elaboración propia a partir de Edebé, 2007, EpC de 2º de ESO.

Esa participación implica diferentes “campos de acción” como la cultura, el ocio, la asistencia sanitaria, la educación y la política pero no se hace un esfuerzo por especificar lo que supone cada uno de esos ámbitos. Por su parte, un voluntario o voluntaria “es la persona que, libremente, decide dedicar parte de su tiempo a una asociación o a una acción solidaria sin recibir remuneración a cambio” (p. 95) (se enfatiza en diversos apartados que la acción es “desinteresada”). Esta forma de desarrollo del contenido desvincula lo político de las acciones de participación de la ciudadanía. El texto excluye de la explicación una dimensión, un carácter político de la participación de los ciudadanos y las ciudadanas, y lo restringe a acciones de solidaridad y caridad. Unido al desarrollo del tema –y con un efecto de refuerzo– se encuentra un recuadro con las “historias” de dos personas que pretenden ejemplificar en lo que consiste la participación ciudadana. Por un lado, un dentista acomodado que “no estaba

muy convencido de las donaciones económicas sin más” (p. 89) acude a una consulta de un barrio marginal y visita a pacientes sin recursos económicos y les ofrece tratamientos sin coste. Por otro, Noemí, estudiante de secundaria, empieza a colaborar con una ONG para una recogida de ropa.

5.2.6.3.2.2 Las imágenes

La noción de participación centrada en la elección de las élites para cuestiones de gran relevancia sociopolítica y la participación de la sociedad civil –“el pueblo”– en cuestiones de voluntariado y asociacionismo se encuentra reforzada con las imágenes que acompañan la temática (figura 65). Cuando se trata de participación en términos de “hacer política” las imágenes resultan ser fotografías de un hombre (de frente) o una mujer (de espalda al lector) hablando a un público o de lugares con alta carga institucional. Cuando se trata de la participación ciudadana se presentan, recurrentemente, fotografías de grupos de personas expectantes o atendiendo a un orador. La otra forma de representación, es el caso del caso del voluntariado, en el que se presenta generalmente con fotografías de grupos de personas –anónimas– trabajando en cuestiones como la limpieza del fluido del Prestige (figura 65).

4. Resultados

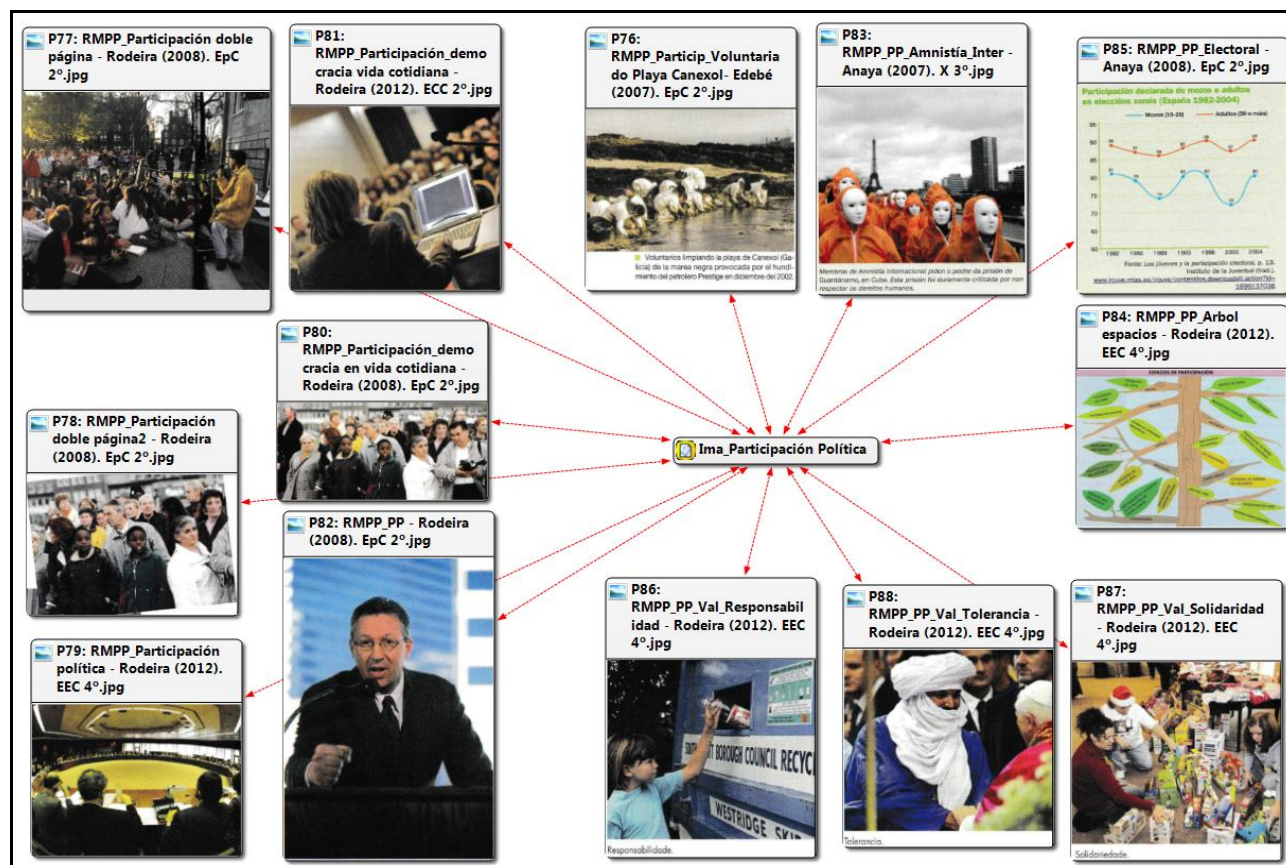


Figura 65. Participación política convencional III.

Fuente: elaboración propia.

5.2.6.3.3 Tercer esquema. La participación ciudadana no convencional

Los repertorios de participación política no convencional carecen de representación. Solo se pueden recoger exiguas referencias entremezcladas con referencias a otros repertorios. En un primer caso, los repertorios no-convencionales o transgresivos no son presentados en sí mismos sino como repertorios no deseables. Para prevenir su aceptación, se apela a una postura ética pacifista. Se presentan así dos repertorios donde sólo uno de ellos (por ética ciudadana cristiana) es deseable, el otro proscrito:

A historia do pacifismo é longa. Os primeiros cristiáns negáronse xa a tomar as armas, e na Idade Media houbo grupos que rexeitaban o exercicio da violencia recordando o texto evanxélico do Sermón do Monte: “Non resistades ao mal coa forza” (Santillana, 2012, *Ética de 4º de ESO*, p. 166).

El problema de este modo de enfocar los repertorios es que, por un lado, vincula elementos de una normativa ética religiosa a situaciones y cuestiones meramente sociopolíticas. Pero además, se tiende a reducir a aquellos repertorios no pacíficos con repertorios violentos, lo que implica cierta confusión: se confunde el grado de intensidad del repertorio con su grado de institucionalización. Como comentan McAdam, Tarrow y Tilly (2005, p. 45), una contienda puede ser transgresiva cuando “ofrecen ventajas de sorpresa, incertidumbre y novedad”. Muchas formas de contienda resultan más violentas y radicales cuanto más rompen con los viejos repertorios tradicionales, conocidos y aceptados.

5.2.7 Sobre democracia y RMAS en los libros de texto periféricos.

Lo primero que conviene resaltar en este apartado es que el conjunto de libros de texto que aquí ha decidido llamarse periféricos está integrado por diecinueve textos, repartidos en siete asignaturas: Biología e Geología (2), Inglés (4), Latín (3), Lengua y Literatura (5), Lingua Galega e Literatura (1), Religión (3) y Tecnología (1). Estas asignaturas no contemplan dentro de su estructura curricular el desarrollo del fenómeno democrático o el de los múltiples repertorios de acción social o participación política. Incluso en el contexto normativo curricular (LOE 2/2006 y RD 1631/2006 en el Estado español y el Decreto 133/2007 en Galicia) dentro del cual fueron confeccionados esos textos, tampoco se considera explícitamente el tratamiento de aquellas nociones. Sin embargo, en la selección y posterior revisión del corpus de textos se omitió esa circunstancia y se examinaron los libros de todas las asignaturas obligatorias para el alumnado de ESO.

En esta agrupación de textos –el núcleo blando– no hay una mención “explícita” a alguno de los múltiples repertorios participación política. Debido a ello, el análisis se ha centrado en la representación de la noción de democracia y los repertorios múltiples de acción social y, en caso de ser así, los vínculos entre las dos nociones.

5.2.7.1 Los contextos temáticos y los subtemas sobre democracia.

Las referencias halladas sobre la noción de democracia se dan en cuatro contextos temáticos muy concretos (tabla 13). En primer lugar, las elecciones en el instituto y los procesos de campaña electoral de delegados o delegadas de curso. En

segundo lugar, rasgos del diseño institucional democrático representativo-electoral. En tercer lugar, es común encontrar en las diferentes asignaturas, algunas referencias a normativas ciudadanas especialmente orientadas por la moral cristiana: “los deberes morales de un buen cristiano” (p. 25).

Tabla 13.

Contextos temáticos sobre democracia en libros de texto del núcleo periférico.

Contextos temáticos	Temáticas
Procesos democráticos escolares	Elecciones en el instituto
Configuración institucional de democracia centrada en elecciones	Campañas electorales Senado
Proceso de democratización	Sexenio democrático Transición democrática en España
Normativas electorales	Orientadas a una moral cristiana

Fuente: elaboración propia.

En el caso concreto de la asignatura de Religión se enfatiza el vínculo del comportamiento moral cristiano y el compromiso ciudadano en el acto de votar por partidos pro-vida (figura 66).

- Votar e apoiar a partidos políticos que defendan nos seus programas a protección integral da vida humana.

Figura 66. El voto por partidos pro-vida.

Extraído de Anaya, 2011, Religión de 3º de ESO, p. 109.

Un cuarto contexto temático está vinculado a diferentes procesos de democratización en España. En último lugar, hay una referencia muy particular que relaciona la democracia con el desarrollo de la sociedad.

5.2.7.1.1 Procesos democráticos escolares. Elecciones en el instituto.

Sólo se encontró una referencia a los procesos democráticos en los centros educativos. Esta referencia se encuentra en el libro de Lingua Galega e Literatura de 2º de ESO de la editorial Anaya, y se encuadra dentro de una unidad cuyo título es *Vaia papeleta*. El tema se aborda mediante un texto de la escritora portuguesa Alice Vieira, *Caderno de agosto* publicado por Edición Xerais. En dicho texto se narra, a modo de recuerdo de una anécdota en la que una mujer le cuenta a su hija la experiencia de votar por primera vez. Aparte de la emoción y sosiego que experimentó la protagonista, el acto de introducir la papeleta en la urna –hilo narrativo con gran peso en el texto pues hasta tuvo pesadillas en las que la urna se alejaba–, se van comentando exclusivamente los procedimientos de un proceso de elecciones: tres votaciones en el año, campaña electoral y slogan, anulación de las votaciones por fraude y quórum.

También se desprende de esta narración cómo se identifican las elecciones en el instituto exclusivamente con la elección del delegado de curso, una figura –que en las entrevistas con el estudiantado– se ha revelado para gran parte del alumnado entrevistado como no *apetecible*, desmotivadora e incoherente con el espíritu democrático y sin peso real en la vida del instituto. Solo cobra interés para el alumnado debido a las concesiones que reporta como por ejemplo la menor restricción de

movimiento fuera del aula o el cercanía y confianza con el profesorado. En ninguna otra parte de la unidad se comenta que la participación en las elecciones involucra la participación en el gobierno escolar.

El argumento de que la participación activa del estudiantado se circunscribe, al igual que en la sociedad en general, a las votaciones se puede observar en las tres imágenes que acompañan el fragmento de la escritora Alice Vieira (figuras 67, 68 y 69) y, en general las páginas que componen la unidad diez.

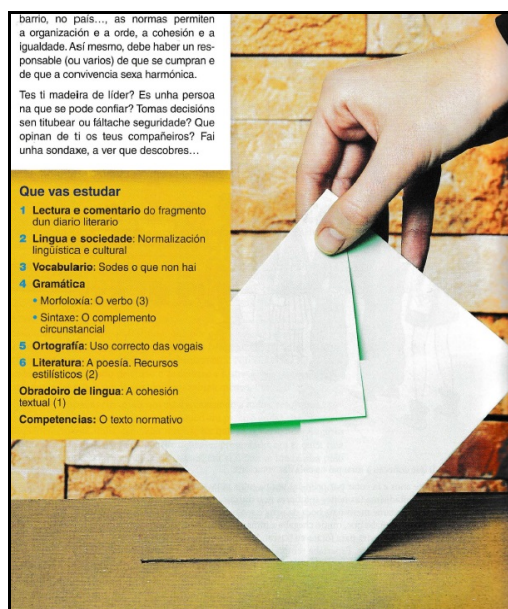


Figura 67. Apertura de la unidad.

Fuente: Anaya, 2012, LGyL de 2º de ESO, p. 155.

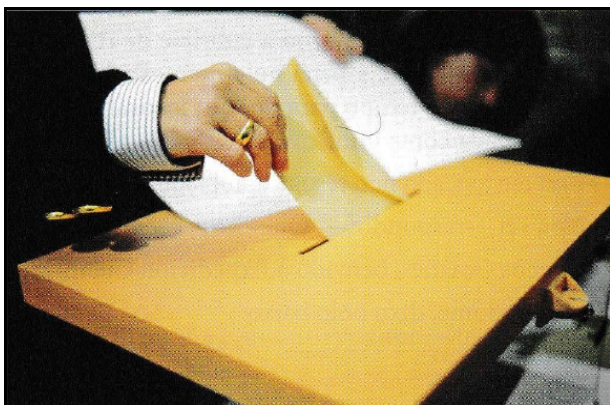


Figura 68. Apertura de la unidad.

Fuente: Anaya, 2012, LGyL de 2º de ESO, p. 44.

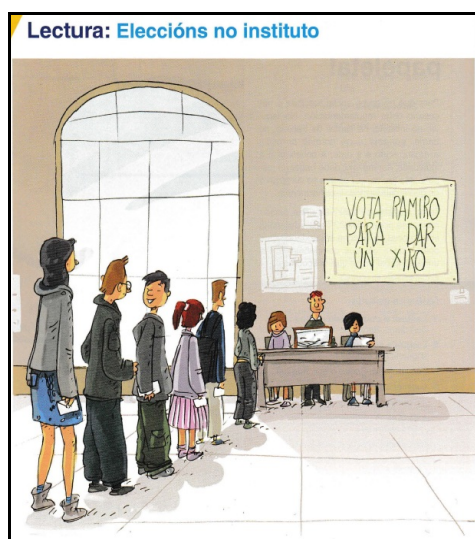


Figura 69. Apertura de la unidad.

Fuente: Anaya, 2012, LGyL de 2º de ESO, p. 156.

5.2.7.1.2 Configuración institucional de democracia centrada en campañas electorales y Senado.

Las referencias a las instituciones democráticas se centran en dos aspectos: en las campañas electorales y en la descripción del comportamiento de quien hace parte del

Senado. Estas dos referencias suponen evocación de los pensadores políticos clásicos como Cicerón y atribuirles una función discursiva de promoción de esos valores (profundamente antidemocráticos).

Finalmente, debes procurar que estas elecciones resulten un gran espectáculo popular, con la mayor brillantez, esplendor y despliegue de medios que esté a tu alcance y que, de ser posible, se hable de todo lo infamante, ilegal, deshonesto o corrupto que pueda haber en la personalidad y en las costumbres de tus oponentes. Todo el esfuerzo durante la campaña debe dirigirse a mostrar que eres la esperanza del Estado, pero evitando al máximo hablar de política, sea en el Senado o en los mítines (...) (Q.T, Cicerón, Breviario de campaña electoral, 13.) (Anaya, 2011, Latín de 4º de ESO, p. 102).

Lo cierto es que sería incurrir en una tergiversación del sentido explícito. Sin embargo, el problema estriba en que no hay en ningún otro apartado relacionado que indique una postura crítica sobre la adecuación realmente democrática de las afirmaciones del pensador. Incluso en las actividades no existen propuestas para realizar una reflexión contrapuesta al argumento. Las actividades se centran en pedir al alumnado responder y hacer un trabajo sobre “¿qué es lo que debe hacer un candidato para ganar elecciones?” (Anaya, 2011, Latín de 4º de ESO, p. 102) profundizar en la vida de los hermanos Cicerón y por último, “debatir en clase sobre este tema: las promesas en las campañas electorales” (p. 102).

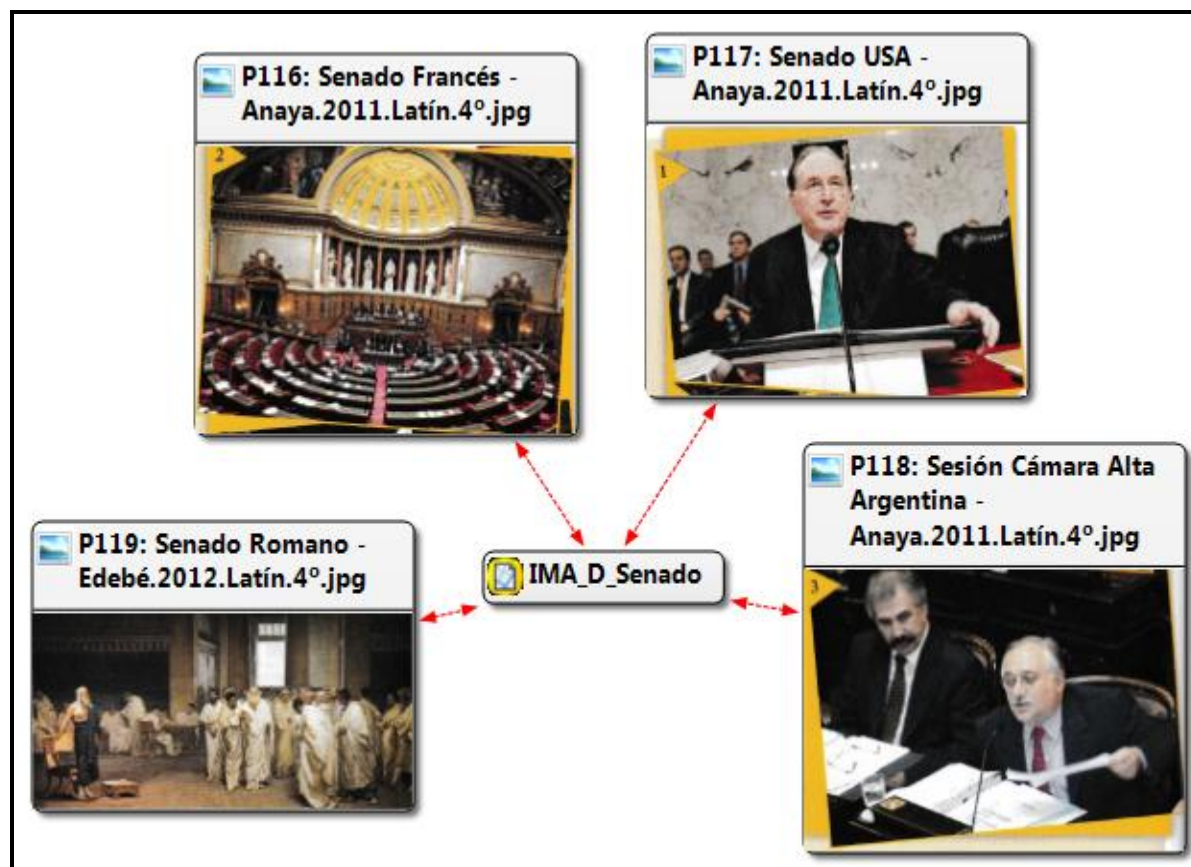


Figura 70. La representación del Senado.

Fuente: elaboración propia.

Se señala la configuración democrática representativa actual como vestigio de la organización política romana. Principalmente, se recogen las tres normas de oro del funcionamiento del Senado (Cámara Alta) de acuerdo a Cicerón: acudir a las sesiones, respetar el turno de palabra y la concisión de los discursos. Estas normas, señala el libro de texto: “Deberían ser seguidas y tenidas muy en cuenta por todos los políticos demócratas del mundo.” (Anaya, 2011, Latín, 4º de ESO, p. 104). Incluso, como se ve en la figura 70, las imágenes refuerzan la idea de que la política se hace desde las instituciones estatales (senador norteamericano, hemiciclo del Senado francés y Cámara Alta del Parlamento argentino) y es hecha por élites, predominantemente hombres.

5.2.7.1.3 Los procesos de democratización en España: el Sexenio Democrático y La Transición.

La referencia en los libros de texto periféricos al proceso de democratización del Sexenio Democrático (figura 71) es realmente escaso. Las referencias están limitadas a descripciones de acontecimientos que funcionan como contextos históricos de géneros literarios (Realismo y el Naturalismo). Lo que si vale la pena señalar es que el Sexenio es denominado como un “golpe de estado” de grupos políticos para democratizar el país (Edebé, 20102, LyL de 4º de ESO, p. 185). Además, el libro de texto caracteriza esta fase como “años de vaivenes políticos y cambios de Gobierno” y con la corta duración del Sexenio, hace que “la llegada de Alfonso XII devuelve la estabilidad” (Edebé, 20102, LyL de 4º de ESO, p. 185).

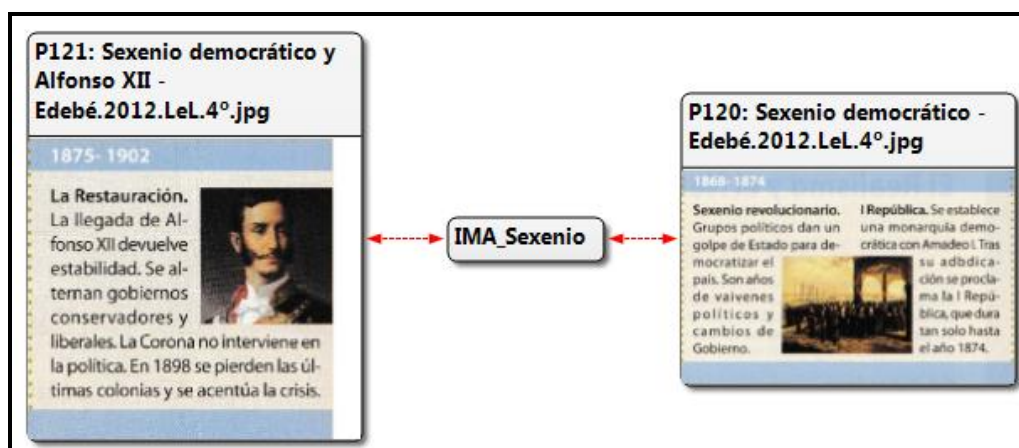


Figura 71. Las imágenes sobre el Sexenio democrático.

Fuente: extraído de Edebé, 2012, LeL de 4º de ESO, p. 185.

Respecto a la Transición española es necesario recoger la forma en la que se presenta el contexto y los agentes del proceso democratizador:

La muerte de Franco marca el fin de la dictadura y el inicio de la democracia, uno de los períodos más intensos y fructíferos de la historia de España. La llegada de la democracia en 1978 transforma por completo el país, que vive en estos años una etapa de profundos cambios sociales, culturales y económicos. En estas tres últimas décadas, España logra cerrar las heridas de la guerra y la dictadura y se integra plenamente en Europa, alcanzando grandes cotas de desarrollo (Edebé, 2012, LeL de 4º de ESO, p. 257).

Tres cuestiones son interesantes aquí. La primera, es que el paso de la dictadura a la democracia se da por descontado sin introducir algún juicio sobre la calidad democrática. La segunda, la Transición no es el resultado de una pugna de fuerzas sociopolíticas sino que es la muerte de Franco lo que se convierte el punto de ruptura

exclusivo frente a otras estructuras sociales, políticas y culturales que pueden permanecer en el tiempo. Además, vinculado a lo anterior, el libro de texto señala que con el paso de las tres décadas posteriores a la Transición, se logran cerrar las heridas, esto es, se entiende la España democrática como un todo social con conflictos superados. La tercera y última cuestión tiene que ver con las imágenes que acompañan las referencias sobre la Transición democrática. Como se ve en las figuras 72 y 73, se ha convertido en un procedimiento habitual en el discurso de los libros de texto sobre el desarrollo de la Transición que se presenten siempre las mismas figuras reconocidas: Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos I. Tanto en el desarrollo del contenido como en el conjunto de imágenes siempre están presentes estas figuras. Otras personas o fuerzas sociales carecen de una política de representación adecuada.



Figura 72. Adolfo Suárez como figura de la Transición.

Fuente: extraído de Edebé, 2012, LeL de 4º de ESO, p. 257.



Figura 73. Línea de tiempo sobre la Transición.

Fuente: extraído de Edebé, 2012, LeL de 4º de ESO, p. 257.

5.2.7.1.4 Normativas electorales cristianas

Este contexto temático se trae a colación, no porque predomine en el discurso de los libros de texto sino porque resulta llamativo. Se trata de la inclusión en el libro de texto de Religión de la editorial Anaya (2011), una exhortación al voto por aquellos partidos políticos con una determinada visión de la “vida humana”. La referencia se inserta en la unidad titulada “la moral de la vida humana”. En concreto, el libro de texto incluye como parte de los comportamientos morales cristianos, entre otros, “votar e apoyar a partidos políticos que defiendan nos seus programas a proteção integral da vida humana” (Anaya, 2011, Religión de 3º de ESO, p. 109).

5.2.7.2 Los contextos temáticos y los subtemas sobre los RMAS.

Por su parte, la representación de los Repertorios Múltiples de Acción Social (tabla 14) en los textos se puede agrupar en cuatro contextos temáticos. En primer lugar, los movimientos sociales (Green Peace y Rainbow Warrior, Tengo un sueño (Discurso de M.L.King), Sufragismo, Movimiento obrero y huelgas (contextualización histórica),

Protesta de Rosa Parks). En segundo lugar, tiene lugar el conjunto de acciones de ONGs (Oxfam principalmente) y la figura del voluntariado en el caso del desastre ecológico del Prestige). En tercer lugar, experiencias sociopolíticas (Revolución Francesa efectos en religión, Caída del muro de Berlín). En último lugar, se encuentran aquellas referencias históricas (concretamente en el Imperio romano) a las luchas políticas de clases sociales por sus derechos (plebeyos luchan por sus derechos e integran las asambleas populares).

Tabla 14.

Contextos temáticos sobre RMAS en libros de texto del núcleo laxo.

Contextos temáticos	Temáticas
Movimientos sociales	Green Peace
	Sufragismo
	Derechos Civiles (M.L. King
	y Rosa Parks)
ONGs	Oxfam
Experiencias sociopolíticas	
Luchas socio-políticas en la antigüedad	Revueltas de esclavos

Fuente: elaboración propia.

5.2.7.2.1 Los Movimientos Sociales

5.2.7.2.1.1 Movimiento por los Derechos Civiles: las figuras de Martin Luther King y Rosa Parks.

Dentro del contexto temático de los Movimientos por los Derechos Civiles, tienen el protagonismo completo por un lado la figura de Martin Luther King y Rosa Parks. En número de referencias y profundidad en el tratamiento la figura de M. L. King eclipsa el discurso de los textos. El caso de Rosa Parks se circunscribe a la narración del episodio en el que se niega a ceder su asiento en un autobus a un hombre.

Hay dos referencias a M. L. King. La primera en el libro de texto de inglés de 2º de ESO de la editorial SM. La segunda, en el de Lengua y Literatura de 4º. Ambas referencias se encuentran en secciones complementarias dedicadas al desarrollo de destrezas lecto-escritoras (figuras 74, 75 y 76).



Figura 74. Martín Luther King en su discurso en Washington en 1963.

Fuente: extraído de Santillana, 2014, LyL de 4º de ESO, p. 98.

Como perfil personal se indica (escasamente) su profesión de abogado y su papel religioso como pastor de la iglesia católica y líder de un movimiento pacífico. Se omite su raza y procedencia social. El énfasis del texto en su figura eclipsa otros movimientos y los integrantes del suyo propio a la vez que los opaca y además es reforzado por las tres imágenes que lo acompañan.

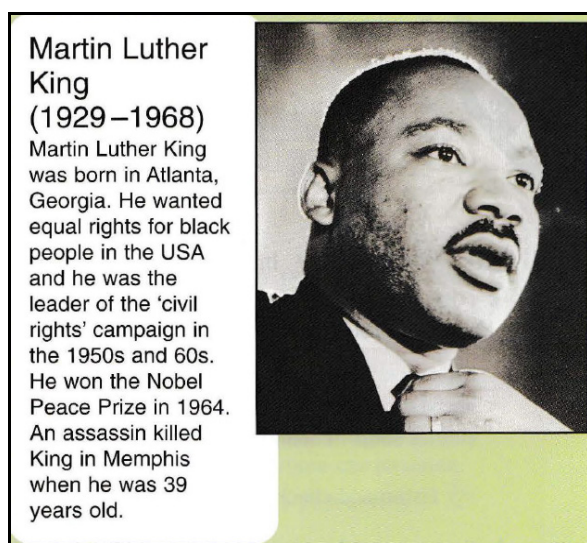


Figura 75. Martin Luther King (foto sin pie de foto).

Fuente: extraído de SM, 2007, Inglés de 2º de ESO, p. 35.

Se señala el carácter pacífico del movimiento que se materializa en una acción concreta: la congregación de 250.000 personas de todas las condiciones para pronunciar su discurso de 1963 en Washington. Un discurso contra la discriminación y a favor de la igualdad de “derechos cívicos”. Dos textos que indican de modo diferente los grupos (estadounidenses vs. la gente negra).

Ese discurso de King es reproducido sólo fragmentariamente en el libro de texto pero sin indicar los recortes. Una selección del discurso se presenta como la totalidad en

una sección del texto que justamente lo que se propone es desarrollar destrezas sobre comunicación y lectura. Los autores del libro de texto han decidido subrayar algunas expresiones en este discurso:

- exiliadas en su tierra,
- derechos inalienables,
- derechos civiles,
- segregación racial y
- emancipación de los esclavos.

Esa narrativa ubica las acciones de King en un contexto de segregación racial (condiciones míseras, educación segregada, uso segregado de buses) como “hecho cotidiano” en los Estados Unidos, especialmente en el sur. Resulta llamativo el hecho de la omisión de un oponente político. La discriminación racial que sufrieron millones de personas a lo largo de múltiples generaciones no tiene una causa o forma concreta: se presenta como natural y ajeno a la voluntad de los hombres.

«un día esta nación se pondrá en pie e realidadeiro significado do seu credo: «Sostestas verdades son evidentes por si mesmas: os homes foron creados iguais».

«un día sobre os outeiros vermellos de fillos dos antigos escravos e os fillos dos pietarios de escravos serán capaces de os na mesa da fraternidade».

Gran marcha pola paz no 30 aniversario da morte de M. Luther King, agosto de 1993.



Figura 76. Marcha por la Paz en conmemoración del 30 aniversario de la muerte de Martin Luther King.

Fuente: extraído de Santillana, 2014, LyL de 4º de ESO, p. 99.

La referencia a Rosa Parks (figura 77) es del libro de texto de Latín para 4º ESO de la editorial SM. Esta referencia –dentro de un libro de texto de Latín– intenta complementar un debate enunciado en la página inmediatamente anterior respecto a que en el mundo romano antiguo las diferencias entre libres y esclavos se presentaban como “insalvables”.

VIVE EN SOCIEDAD Dignidad contra la desigualdad

En 1955, en Estados Unidos, las leyes obligaban a la separación de la población según sus etnias en el transporte público.

La protesta de Rosa Parks

Esto es lo que le sucedió a Rosa Parks cuando volvía del trabajo a su casa. Un blanco no encontró sitio entre los suyos y el conductor exigió a cuatro negros que vaciaran una fila de asientos para que se pudiera sentar. La señora Parks, que ya había tenido un incidente con el mismo conductor de autobús doce años antes, se negó a abandonar su asiento.

Esto generó un tumulto, Parks fue detenida, juzgada y multada con 10 dólares por violar las leyes segregacionistas y a 4 dólares en costas judiciales. Lo que siguió fue un boicot de autobuses por parte de la población de color de Montgomery que duró casi trece meses.

JOSÉ MANUEL COSTA: en *ABC* (26/10/2005)

Rosa Parks.

Figura 77. Rosa Parks ocupa un asiento en un autobús.

Fuente: extraído de SM, 2012, Latín de 4º de ESO, p. 55.

La referencia está ubicada en la sección complementaria de *Pon aprueba tus competencias* titulada *La desaparición de las desigualdades*. Una precisión abre el recuadro: “En 1955, en Estado Unidos, las leyes obligaban a la separación de la población según etnias en el transporte público” (SM, 2012, Latín, p. 55). Se trata de un recorte del periódico ABC del 26 de octubre de 2005 (escrito 7 años antes de la publicación del libro de texto) cuyo título es *La protesta de Rosa Parks*. A diferencia de

las referencias a las acciones de M. L. King, la narración sobre Parks se circunscribe meramente a la narración de los hechos (carentes de alguna referencia espacio-temporal) del “incidente” en el que ella se niega a ceder su asiento a un hombre blanco.

Sobre los repertorios en respuesta al “incidente”, el libro de texto señala dos: los “tumultos” y el boicot a los autobuses por parte de gente negra en Montgomery durante trece meses.

Como contexto sociopolítico, se menciona únicamente la segregación en uso de autobuses. Los objetivos y los valores intrínsecos a las acciones se omiten.

5.2.7.2.2 *El sufragismo.*

El movimiento sufragista es desarrollado en el libro de Lingua Galega e Literatura de 2º de ESO, de la editorial Anaya de 2012. Se ubica concretamente en la sección complementaria Obradoiro de lengua, titulada *La cohesión textual*.

De acuerdo al libro de texto, el movimiento sufragista es el WSPU (Women's Social and Political Union), movimiento inglés. Su único oponente es el Gobierno contra el que entra en “pugna”. Tenía como objeto principal el logro del voto de las mujeres. Los múltiples repertorios que ponían en funcionamiento eran la interrupción a los oradores en el parlamento, manifestaciones en la calle, huelgas de hambre, creación de una editorial para publicar sus propios periódicos.

Sus actividades internas y forma de organización son descritas mediante una metáfora masculina particular que llama la atención. Se convierte en una forma de interpretar acciones de mujeres en términos de hombres: se organizaban como ejército y

actuaban como soldados”. Pero además, para explicar los vínculos y alianzas con otros agentes se comenta que el movimiento sufragista contaba con “numerosos apoyos y gracias a esas ayudas las mujeres lograron empezar a votar en 1918” en Inglaterra, lo que se podría entender como una separación clara del movimiento sufragista frente lo que en verdad causó que alcanzaran su meta: los apoyos y ayudas.



Figura 78. Mujer sufragista en dando un mitin.

Fuente: extraído de Anaya, 2012, LgyL de 2º de ESO, p. 170.

Movimientos sufragistas o colectivos diferentes al movimiento inglés con esos mismos objetivos no se mencionan. La fotografía que muestra (figura 78) puede ser leída de dos formas:

- a) Mujer rodeada de hombres donde ellos predominan numéricamente.

b) Ella, aún cuando está sola tiene el protagonismo en el plano y la ubicación – por encima de los hombres– y adopta una postura de seguridad y no se percibe como subordinada, más bien como dama de la alta burguesía.

5.2.7.2.3 *El movimiento obrero, el proletariado.*

El movimiento obrero es otro de los repertorios de acción social al que se hace alusión en el grupo de asignaturas periféricas. Concretamente es aludido en dos libros de texto: el de Religión de 4º de ESO de la editorial SM (2012) y el de Lingua e Literatura de 4º de la editorial Edebé (2012).

En el libro de religión de SM, la temática está ubicada en la unidad 6, *Relixión e ciencia, son compatibles?*, específicamente en el tema 3 cuyo título es “Nova situación político-social”. Las transformaciones de la revolución industrial dieron paso a una nueva clase social, el proletariado. Como contexto el libro presenta aquellas situaciones graves para la población trabajadora como, despoblamiento de las villas y la aglomeración en las ciudades, jornadas laborales de catorce o más horas, los salarios que apenas cubrían los gastos de una deficiente alimentación y finalmente, el sometimiento del trabajador a la máquina.

El movimiento obrero tenía, según el libro de texto, dos oponentes: el capital y el Estado. Su objetivo consistía únicamente en la mejora de las condiciones de vida para los trabajadores. Pero habían otros movimientos (no se aclaran cuáles) que tenían un objetivo más radical: la abolición de la propiedad privada y creación de una sociedad igualitaria y fraterna con un nuevo modelo de relaciones sociales, dentro de lo que “la

religión era pura invención del poder económico para tener sometidos a los obreros”.

Los repertorios concretos del movimiento obrero se omiten.

El desarrollo del contenido sobre el movimiento obrero está acompañado por dos elementos: primero, el cuadro *El cuarto Estado*, de Giuseppe Pelizza da Volpedo (figura 79); segundo, un fragmento de la *Rerum novarum*, nº 27: “la protección de los débiles”. En ella se desarrolla la idea de que debido a la desigualdad en términos de riqueza entre la clase rica y los pobres el “Estado deberá, por consiguiente rodear de singulares cuidados y providencia a los asalariados, que se encuentran entre la multitud desvalida” SM, 2012, Religión, 4º ESO, p. 85).

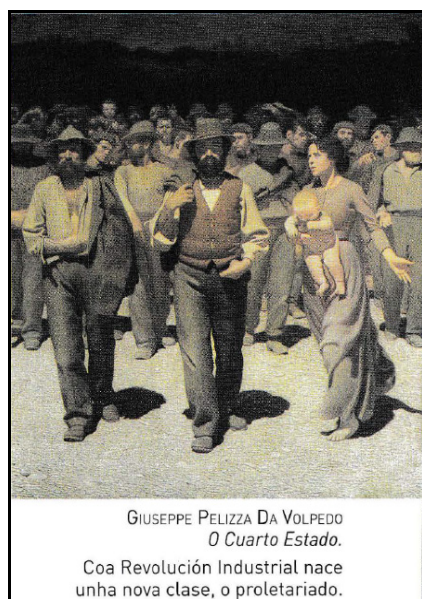


Figura 79. Representación de El cuarto Estado.

Fuente: extraído de SM, Religión de 4º de ESO, p. 85.

Por su parte el libro de Lingua e Literatura de 4º, el movimiento obrero se desarrolla dentro de una sección complementaria de “contextualización histórica” a modo de línea de tiempo. En esta contextualización se abarcan los acontecimientos de la

política interna entre 1895 y 1898, en España y se señalan los movimientos anarquistas y sindicalistas mediante huelgas que someten a presión las políticas del gobierno. Y aún cuando es una contextualización, el elemento relevante que proponen resaltar es que en 1897 un anarquista asesina al ex presidente conservador Cánovas del Castillo (figura 80), “padre de la Restauración”. En esta contextualización los objetivos de los movimientos son omitidos y a cambio se le da peso a la representación de los repertorios de acción como actos violentos, criminales. Cánovas del Castillo, por su parte, es remarcado como figura paternal en el proceso de la Restauración de un régimen monárquico. Esta idea es reforzada con un retrato de Cánovas mientras al mismo tiempo ninguna imagen personifica alguno de los movimientos.

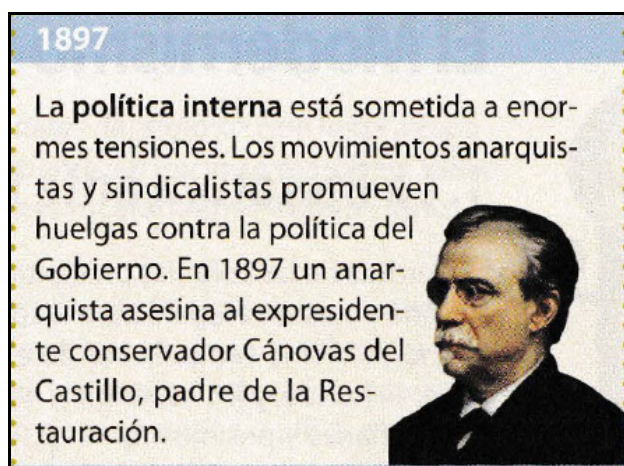


Figura 80. Cánovas del Castillo.

Fuente: extraído de Edebé, LyL de 4º de ESO, p. 203.

En un segundo apartado de la misma contextualización histórica, en la parte inferior de la misma página se introducen unas ideas complementarias. Se introducen dos elementos. Por un lado, hay la “crisis generalizada acrecienta desigualdades sociales

entre campesinos y obreros que viven en condiciones miserables” (p. 243), lo que se convierte en el contexto sociopolítico en el que surgen el movimiento obrero y las ideas políticas socialistas y anarquistas. Por otro, se explicitan los repertorios de acción, en este caso, las huelgas son entendidas como herramientas para la lucha de clases y la mejora de las condiciones sociales.

El texto es acompañado en esta segunda referencia por una fotografía (realmente oscura) de varios obreros (figura 81). En el primer plano una pareja y en un segundo plano un grupo de cuatro personas (presumiblemente hombres). Se desconoce el objetivo de esta fotografía. Presenta una imagen dramática, oscura. Pero al mismo tiempo esta fotografía compite con un retrato de Alfonso XIII (de mayor tamaño y calidad).

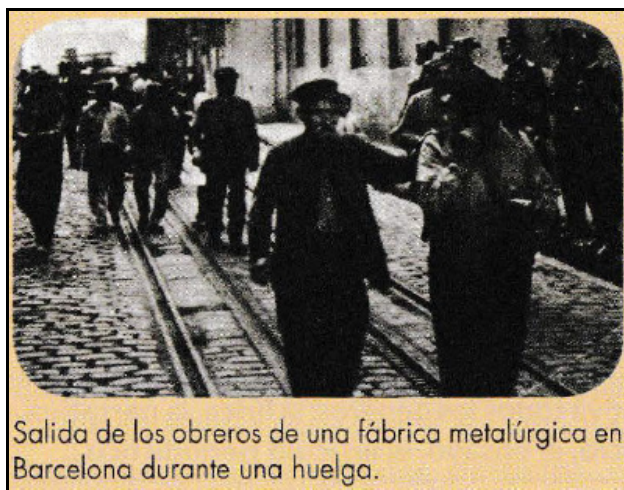


Figura 81. Obreros en Barcelona.

Fuente: extraído de Edebé, 2012, LyL de 4º de ESO, p. 203.

5.2.7.2.4 Los movimientos ecologistas.

El último movimiento social al que se alude en estos textos periféricos es el ecologista en dos libros de la asignatura de Biología e Geología de 3º de ESO de la editorial Santillana. Cabe aclarar que aún cuando hay cuatro años de diferencia entre un libro y otro, el contenido es exactamente igual. En la doble portada de la unidad diez, *Los problemas ambientales* se menciona la acción de Green Peace, a bordo del barco *Rainbow Warrior* (Guerrero del arco iris), en 1978, despliega un repertorio de acción de tipo pacífico en el que recorre el mundo impidiendo las acciones humanas agresivas (oponente) contra la naturaleza: caza incontrolada de focas y ballenas, ensayos nucleares y vertidos de productos radiactivos y tóxicos en el océano. No se mencionan los efectos o resultados positivos sino las consecuencias negativas de aquellas acciones: después de siete años de acciones, el *Rainbow Warrior* (figuras 82 y 83), que se dirigía a una zona de ensayos con armamento nuclear fue hundido por dos bombas del Gobierno francés.



Figura 82. El barco *Rainbow Warrior*.

Fuente: extraído de Santillana, 2011, ByG de 3º de ESO, p. 198-199.

Como desenlace del texto se menciona que el barco fue remolcado y convertido en un arrecife artificial, lugar donde vive una gran diversidad marina.



Figura 83. Hundimiento del Rainbow Warrior.

Fuente: extraído de Santillana, 2011, ByG de 3º de ESO, p. 198.

5.2.7.3 Las ONGs.

Las ONGs son presentadas como organizaciones asistenciales y de caridad cuyos objetivos son ayudar a encontrar soluciones frente a la pobreza, prestar ayuda y formación en caso de “desastres” (naturales). La referencia a una ONG concreta se encuentra en el libro de de Inglés de Anaya de 2º de ESO y se trata de Oxfam International cuyas actividades –de acuerdo al libro de texto– se desenvuelven gracias a que “el público en general donó el 90% de los 278 millones de dólares recaudados por Oxfam para ayudar a las víctimas del Tsunami [no se indica cuál Tsunami, tampoco el lugar ni la fecha en que tuvo lugar]” (Anaya, 2012, Inglés de 2º ESO, p. 44). El texto es acompañado por una fotografía (figura 84) en la que aparecen un hombre blanco (médico) y una mujer negra con su hijo. El hombre examina al bebé mientras ella lo sostiene.



Figura 84. Oxfam Internacional como una "charity".

Fuente: Anaya, 2012, Inglés de 2º de ESO, p. 44.

5.3 Las actividades y evaluaciones en los libros de texto.

El apartado que sigue, tiene como propósito explicar la naturaleza y función del conjunto de actividades identificadas en los libros de texto que abordan las nociones axiales de esta investigación.

Unido a los modos en los que son representados los diferentes contenidos, las actividades que proponen los libros de texto también cuentan con una gran centralidad para comprender las líneas discursivas pedagógicas y didácticas del currículum que pretenden desarrollar: las actividades representan la forma en la que cada editorial y/o cada autor/a consideran que los contenidos deben practicarse, “ejercitarse”, reforzarse, etc. Es por eso que aquí se ha realizado una revisión sistemática de cada una de las actividades dirigidas a abordar, dentro de cada apartado o epígrafe definido por los textos, las tres nociones centrales que se vienen examinando. En ese sentido, esta revisión se apoyó en tres procedimientos complementarios.

5.3.1 Las actividades de acuerdo al contexto didáctico

El primero de los procedimientos consistió en establecer una diferenciación en el peso discursivo de cada actividad. Esto es, debido a la naturaleza discursiva del texto escolar, cada lugar de la página o de un tema o un bloque –inicio, final o recuadro– ocupado por determinada actividad, tiene un peso distinto en el discurso y, al mismo tiempo, en la interacción alumnado–libro de texto–profesorado. A lo largo de la puesta en marcha de la estrategia analítica se detectó que de acuerdo al lugar que ocupan en el desarrollo de la temática, las actividades se pueden agrupar en tres bloques. En primer lugar, las actividades iniciales que se encuentran al inicio de cada unidad o temática particular y pretenden, por un lado, sondear las preconcepciones y, por otro, preparar al alumnado respecto del tema que se ha de abordar en clase. En segundo lugar, las actividades finales, son aquellas que cierran la unidad o temática y su función es retomar los conceptos y los procedimientos necesarios para reforzar, consolidar y profundizar los conocimientos. En tercer lugar, las actividades de recuadro, son pequeñas actividades ubicadas en los márgenes exteriores (predominantemente ubicados a la izquierda o a la derecha) de las páginas y están delimitadas por un margen. Como se pudo detectar en las observaciones sobre las interacciones profesorado-alumnado en el aula y en las entrevistas al profesorado, la ubicación de cada actividad a lo largo de las páginas tiene un gran peso en la elección como actividad a desarrollar en el aula o en casa. Generalmente las actividades de recuadro se emplean en clase debido su brevedad y bajo nivel de complejidad y como actividad de los últimos minutos de clase y su

función es la de “entretener” y “ejercitar”. Por el contrario, aquellas actividades con mayor complejidad funcionan como “deberes” para desarrollar casa.

Casi al final de la clase, el profesor ha pedido al alumnado que desarrolle las actividades de recuadro del tema. No alcanzo a identificar en qué consisten. Espontáneamente, el alumnado se organiza en parejas y comienzan en la actividad. Mientras, el profesor permanece en su escritorio, empieza a organizar unos folios y recoge unos libros de texto. Ha sonado el timbre para el cambio de clase. Mientras el alumnado se pone de pie y recoge sus materiales y mochilas, el profesor indica que la actividad del final de la unidad debe estar preparada para la semana siguiente pues “será para nota” (Anexo Q. OBS06. Profesor de Geografía e Historia en 2º de ESO).

En clase, el debate ocupa la mayor parte del tiempo que es compartido por la realización de actividades cortas al final de la clase (para finiquitar el tiempo sobrante) (...). Al final, pide que se realicen las actividades de repaso extraídas del libro de texto y complementadas con las actividades extraídas del aula virtual” (Anexo Q. OBS02: Profesor de Geografía e Historia de 2º de ESO).

Como se evidencia en la figura 85, las actividades finales representan el 59% del total de las actividades examinadas. Lo que demuestra su lugar predominante en el currículo de los libros de texto consultados. Le siguen las actividades de recuadro con

un 37% y las actividades iniciales solo un 4%. Esta distribución de las actividades demuestra un énfasis en la linealidad tradicional de la práctica en el aula: el profesorado inicia con la exposición magistral clásica, se hace una lectura del texto y los últimos minutos de clase se emplean para hacer los “ejercicios del profesor”.

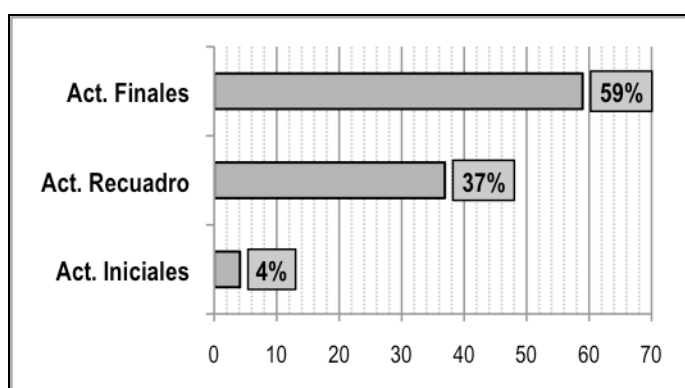


Figura 85. Distribución porcentual de los tipos de actividades de acuerdo al contexto didáctico.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al lugar minoritario de las actividades iniciales (figura 86), examinar el corpus de libros evidencia que no todas las editoriales hacen un uso didáctico de estas actividades. El sondeo de las prenaciones en el alumnado es suprimido (o desplazado) en favor de lecturas sobre situaciones cotidianas, fragmentos de discursos de personajes reconocidos o citas literales de autores o dobles portadas con imágenes de gran tamaño. Otro elemento significativo de las actividades iniciales es que ocupan un lugar minoritario y periférico en los libros de texto pero también en la interacción alumnado-profesorado.

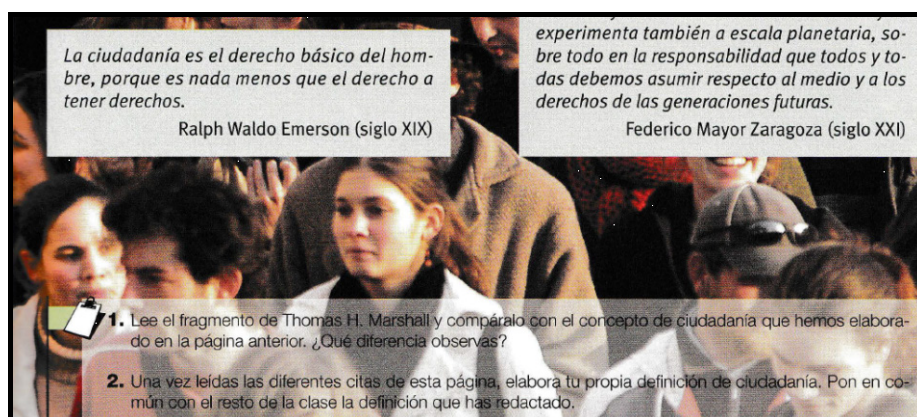


Figura 86. Ejemplo de actividad inicial.

Fuente: Edebé, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 7.

En las entrevistas al profesorado y las observaciones en el aula se constata que estas actividades son reemplazadas por el segmento de clase magistral del profesorado o preguntas sobre el tema.

El profesor comienza indicando que el tema del día será un tema muy importante. “Hablaemos de la democracia”. Antes de empezar con el tema, lanza una pregunta general al alumnado: ¿Que é a democracia? ¿Alguén pode responder? Hay silencio. El profesor recuerda que es un tema que se visto a lo largo de la ESO” (Anexo Q. OBS02: Profesor de Geografía e Historia de 2º de ESO).

La profesora da inicio a la clase. Primero pide al alumnado que guarde todos los materiales que tienen encima de la mesa para que puedan prestar atención a la explicación del tema. El tema de hoy es la organización política de la Comunidad Autónoma de Galicia (...). Finalizada la explicación, la profesora pide al alumnado que abran el libro de texto (...) (Anexo Q. OBS05. Profesora de Historia de 4º de ESO).

En las figuras 87 y 88 se pueden ver dos ejemplos característicos que representan lo que en esta tesis se denominan como tipologías de las actividades presentes en los libros de texto; hablamos de las actividades finales y las actividades de recuadro.

Actividades	
<p>▼ Primeiro explica...</p> <p>1 Que compromiso representa a doutrina dos dereitos humanos? Que ideal pretende traducir?</p> <p>2 Cales son os dereitos humanos máis fundamentais? De que son independentes?</p> <p>3 Cita algunhas influencias na doutrina dos dereitos humanos e explica en que sentido evolucionou.</p> <p>4 Cando colleu forma a idea de que todo ser humano ten unha dignidade e uns dereitos inalienables? En que contexto?</p> <p>5 Que carencias notables evidenciaba a Declaración dos Dereitos do Home e do Cidadán?</p>	<p>▼ ...e a continuación reflexiona</p> <p>6 Compara a doutrina dos dereitos humanos coa ética estoica e cunha ética de base relixiosa como, por exemplo, a cristiá. Teñen algo en común? Que cousa?</p> <p>7 A doutrina dos dereitos humanos tivo que vencer grandes resistencias para ir triunfando paulatinamente en cada vez máis países. Expón cales foron esas resistencias que tivo que superar e explica a que obedeceron.</p> <p>8 Na túa opinión, cal cres que vai ser o futuro dos dereitos humanos no mundo actual? Xustifica a túa resposta.</p>

Figura 87. Ejemplo de actividad final.

Fuente: Anaya, 2012, EE-C de 4º ESO, p. 55

<p>1.4. La democracia ateniense</p> <p>En Atenas se creó un sistema de gobierno en el que el poder recaía en el demos, es decir, en el pueblo. Este modo de gobierno recibió el nombre de democracia y en él todos los ciudadanos tenían derecho a expresarse libremente en la Asamblea y tenían acceso a las distintas magistraturas.*</p> <p>De hecho, la elección de los cargos públicos se realizaba por sorteo, a excepción del estratego* y de los encargados de las finanzas, que debían reunir las condiciones necesarias para ello.</p> <p>En el caso de que los elegidos tuvieran que abandonar temporalmente sus trabajos para desempeñar su función política, recibían una paga por desempeñarla. Al finalizar su función, los cargos tenían que demostrar que su actuación había sido correcta.</p> <p>Uno de los defectos del sistema democrático consistía en que solo podían participar los varones nacidos de padres atenienses, con lo que las mujeres, los esclavos y los extranjeros quedaban excluidos de la participación en los asuntos ciudadanos.</p>	<p>Actividades</p> <p>Explica</p> <p>5. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre tiranía, oligarquía y democracia?</p> <p>6. ¿En qué sistema de gobierno englobarías la figura actual del dictador? Razona tu respuesta.</p> <p>Investiga</p> <p>7. Busca información acerca de la expresión "espada de Damocles". ¿Cuál es su significado?</p> <p>8. Deduce el significado del adjetivo <i>draconiano</i>.</p>
--	---

Figura 88. Ejemplo de actividades de recuadro.

Fuente: SM, 2011, CulC de 3º de ESO, p. 35.

Si se atiende a la distribución de las actividades de acuerdo a la noción (democracia, acción social o participación política), como indica la tabla 15, se puede

identificar que al diferenciar el tipo de noción, las actividades finales son mayoritarias pero solo están presentes en el tratamiento de la democracia y la acción social y no así en el de participación política.

Tabla 15.

Resumen de los diferentes tipos de actividades sobre las nociones.

Tipo de actividades	Democracia	RMAS	RMPP	Total
Iniciales	23	0	0	23
Recuadro	95	80	31	206
Finales	165	164	0	329
Total	283	244	31	558

Fuente: elaboración propia.

Esto se podría deber, en parte, a que no son temáticas centrales particularmente en la normativa curricular española y por consecuencia en los textos. En cambio, las actividades de recuadro son las herramientas didácticas que más presencia curricular tienen a lo largo del tratamiento de las tres nociones.

En la figura 89 ya se puede observar cómo se organizan en general las actividades de acuerdo al contexto didáctico. Pero ¿cómo se distribuyen de acuerdo a cada noción específicamente? En la figura 89 se puede advertir que en el tratamiento de la noción de democracia las actividades finales son mayoritarias en la propuesta curricular de las diferentes editoriales con seis de cada diez. Las actividades de recuadro ocupan casi cuatro de cada diez y las iniciales no logran alcanzar ni la unidad: lo que

desvela que el trabajo preparatorio sobre el aprendizaje de la noción democracia y el sondeo de prenociones tiene un peso ínfimo

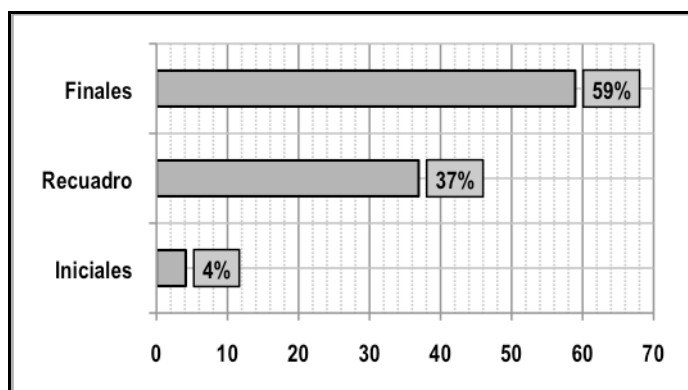


Figura 89. Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en la idea de democracia de acuerdo al contexto didáctico.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los repertorios de acción social (figura 90) la distribución es similar, también ganan mayor peso las actividades finales con casi 7 de cada diez. Las actividades iniciales no tienen presencia en el desarrollo de esta noción.

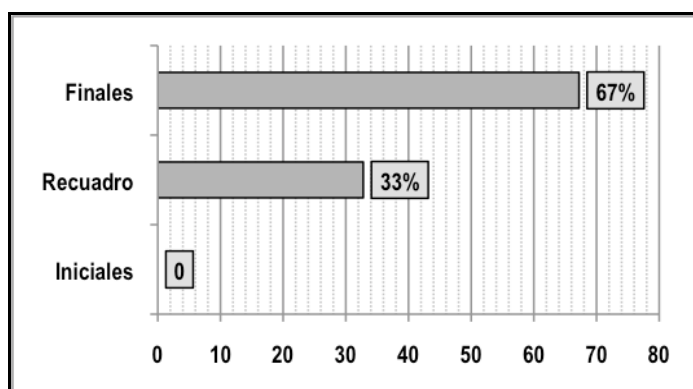


Figura 90. Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en los RMAS.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los repertorios de participación política (figura 91) ocurre algo singular. Todas las actividades se encuentran ubicadas en los recuadros de los textos.

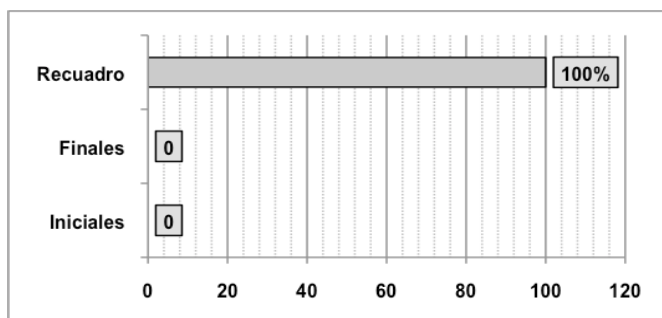


Figura 91. Distribución de los diferentes tipos de actividades centradas en los RMPP.

Fuente: elaboración propia.

Estas nociones de estrategias didácticas de preparación y sondeo de preconociones y al mismo tiempo actividades posteriores, de cierre o refuerzo, se ubican en los espacios destinados para el trabajo en clase de carácter individual y que requieren el uso de pocos recursos.

5.3.2 Las actividades de acuerdo al nivel cognitivo de la actividad.

Pero entonces ¿cómo se materializa esa jerarquía en actividades concretas? ¿Qué tipo de actividades vinculadas al desarrollo de nociones como la democracia y los repertorios de acción social y participación política se pueden encontrar en los libros de texto examinados? El segundo procedimiento tiene como objetivo identificar la naturaleza prospectiva de los objetivos educativos de cada actividad. Además de determinar su contexto didáctico, las actividades examinadas se han emplazado

(preliminarmente) dentro de la jerarquía conceptual de Benjamin Bloom⁵⁸ (tabla 16). El objetivo es tratar de desvelar el nivel de complejidad de las actividades que proponen: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, crear. En lo que sigue, se tratará de comentar cómo se distribuyen el conjunto de actividades examinadas de acuerdo a estos dos criterios (contexto didáctico y nivel epistemológico).

Tabla 16.

Taxonomía de Bloom.

PROCESOS	← Procesos cognitivos de orden inferior			Procesos cognitivos de orden superior →		
COGNITIVOS	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR

Fuente: elaboración propia a partir de Krathwohl (2002, p. 215).

Dentro de este segundo procedimiento se ha tomado la jerarquía conceptual de Bloom como criterio de clasificación de las actividades⁵⁹ con el fin de establecer otra

⁵⁸ Se adoptó la taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl (2001) y que es presentada un año más tarde de un modo sintético por Krathwohl (2002).

⁵⁹ La labor de asignación de las actividades dentro de la jerarquía conceptual de Bloom, fue sometida a una comparación *interinvestigador*, esto es, que el proceso de codificación mediante el que se asigna una etiqueta (recordar, comprender, aplicar, etc.) a cada actividad recogida, se contrastó con una investigadora (experta en didáctica) y un investigador (sociólogo). El procedimiento consistió en hacer una selección aleatoria de actividades, cada una de las cuales fue codificada a criterio de la investigadora, del investigador y del autor de esta tesis. Posteriormente se contrastaron las codificaciones buscando identificar los acuerdos y discrepancias. Como resultado, se puede señalar que en el 25% de las respuestas resultaron discrepantes y el 75%, concordantes (véase Anexo N). Este alto porcentaje de concordancia se debe a que el itinerario analítico deductivo-analítico permite comenzar el análisis con unas líneas maestras firmes y comunes a cada investigador que realiza la codificación.

distribución realmente significativa: cómo se organizan las actividades de acuerdo al nivel de complejidad/profundidad de las tareas que realiza el alumnado. El rasgo más relevante que se puede extraer de esta distribución (figura 92) es que cuando se tratan las tres nociones, casi la mitad de las 558 actividades examinadas están encaminadas primordialmente a la recogida básica de información ya sea dentro de las lecturas del propio libro (fragmentos de textos de autores o personajes relevantes, textos propios sin autoría definida) o Internet.

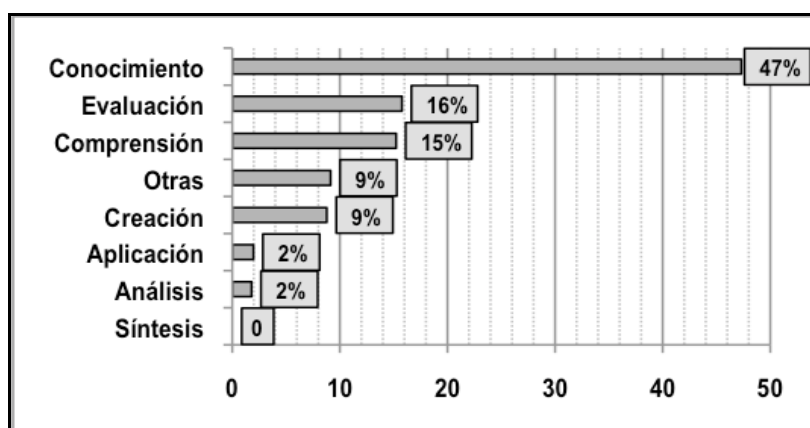


Figura 92. Distribución porcentual de los tipos de actividades de acuerdo al contexto didáctico.

Fuente: elaboración propia.

También se logró establecer la distribución de las actividades de acuerdo a la noción que se aborda. Como se puede observar en la tabla 17, las actividades con un bajo de nivel de razonamiento, esto es, centradas en el conocimiento y la comprensión básica, son las que predominan en las tres nociones: el 62% de las actividades. En el otro extremo, actividades como análisis, aplicación o síntesis tienen una presencia minoritaria.

Tabla 17.

Distribución general de las actividades según ambas tipologías.

Actividad	Democracia	RMAS	RMPP	Total	Porcentaje
Conocimiento	130	124	10	264	47
Evaluación	53	29	6	88	16
Comprensión	45	36	4	85	15
Otras	30	19	2	51	9
Creación	18	24	7	49	9
Aplicación	6	4	1	11	2
Análisis	1	8	1	10	2
Síntesis	0	0	0	0	0
Total	283	244	31	558	100

Fuente: elaboración propia.

Más particularmente, en la tabla 18 se presenta un listado del tipo de actividades concretas de acuerdo al tipo de proceso cognitivo, propuesta por los libros de texto.

Tabla 18.

Descripción de los tipos de actividades de acuerdo al nivel del proceso cognitivo.

Tipo de actividades	Actividades específicas
Actividades de conocimiento	Identificar en textos explícitos, fragmentos de textos de autores, gráficos, tablas fotografías: funciones, funcionamiento de sistemas, el significado de conceptos, la etimología de palabras, principios, causas, características, nombres, tipologías, problemas, composición de grupos-organizaciones).
Actividades de comprensión	Una vez recogida cierta información, las actividades de comprensión exigen: dar ejemplos básicos, explicar en propias palabras formas organización, hechos, procesos, rasgos de agentes, factores.
Actividades de aplicación	Luego de interiorizar procedimientos, se trata de ejecutarlos en otros contextos o situaciones: categorizar, hacer cálculos, establecer cronologías de acontecimientos y procesos, emplear procedimientos como entrevistas, emplear criterios de clasificación.
Actividades de análisis	Desvelar argumentos subyacentes dentro de un discurso, identificar el papel de agentes dentro procesos y acontecimientos, establecer rasgos sobre organizaciones a partir de matrices
Actividades de evaluación	Realizar opiniones fundamentadas sobre funciones de instituciones, procesos, actores, rasgos de instituciones Justificar principios de funcionamiento. Establecer comparaciones entre formas de gobierno, discursos de personajes históricos, Presentar de fallos, defectos y formas de mejora de sistemas y procedimientos.
Actividades de creación	Construir procesos (simulación), crear programas, imaginar formas de funcionamiento y efectos de tal forma, establecer contacto y vincular con agentes externos, crear observatorio, construir escrito propio, construir denominaciones novedosas sobre organizaciones

Fuente: elaboración propia.

5.3.3 El análisis de las temáticas de acuerdo al tipo de actividad

Una vez establecidos los rasgos didácticos de las actividades (contexto didáctico y operaciones de pensamiento) —es decir el cómo—, conviene complementar la estrategia de análisis con un tercer procedimiento que consiste en la identificación de las temáticas sobre las que giran dichas actividades —es decir el qué.

Con el ánimo de hacer un mapeo lo más sistemático y transparente posible de las temáticas que encierra cada actividad, se han construido (a partir de la codificación abierta y la codificación axial) unas redes semánticas por cada contexto didáctico y tipo de actividad. Es decir, cada una de las actividades centradas en cualquiera de las tres nociones (democracia, acción social o participación política) que, a su vez, están encuadradas dentro de cada uno de los niveles propuestos por Bloom, cuenta con su propia red semántica básica. Sin embargo, a efectos de sencillez expositiva se optó por la interpretación global de los resultados pero se pueden consultar las temáticas particulares de cada tipo de actividad en los anexos finales. A cambio, sí se contempló seleccionar y presentar ejemplos concretos y significativos para cada categoría.

Además del tipo de destrezas que requieren/pre tenden desarrollar en el alumnado, esas actividades también hacen referencia a temas, tópicos o fenómenos sociopolíticos vinculados a la noción de democracia.

El poder recoger y organizar tales temáticas en el interior de las actividades, permite desvelar aquello que el autor/editor del libro de texto considera como relevante y significativo para que el alumnado aprenda dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, resulta necesario “ejercitar”.

El análisis de las actividades sobre las tres nociones ha sido el fruto del cruce de dos tipologías. Una tipología sobre el lugar o contexto didáctico que ocupa cada actividad dentro de la propuesta didáctica del libro. Los contextos didácticos deben entenderse como un campo de representación donde los espacios ocupados tienen pesos discursivos relativos (centro-periferia). La segunda tipología surge de la jerarquización –en términos de mayor o menor complejidad– de los tipos procedimientos y tareas que están implícitos en las actividades.

En la tabla 19 se presenta el resumen de la tendencia y recurrencia⁶⁰ que siguen las diferentes temáticas encontradas al realizar el cruce con el nivel de complejidad de las tareas que debe realizar el alumnado. Estas tablas, elaboradas por cada noción, responden a las preguntas: ¿qué temáticas sobre democracia, acciones sociales o participación política se deben conocer? ¿Qué temáticas se deben comprender? ¿Qué temáticas se deben evaluar? Si hacemos un cruce de la jerarquía de Bloom y las temáticas que se abordan, se logra establecer el nivel de profundidad/complejidad del conocimiento que se pretende alcanzar en cada actividad propuesta. Para ello, el cruce se realiza a partir de la aglutinación todas las temáticas dentro de cada nivel de la taxonomía.

⁶⁰ A efectos de identificar no solo las temáticas sino también su frecuencia, se hace uso del signo más (+) para indicar qué temática tiene más presencia. Aún cuando existen un sin número de temáticas se han indicado aquí aquellas con el mayor peso.

Tabla 19.

Las temáticas más frecuentes sobre democracia.

Dimensión	Temáticas
Conocer	Elecciones (+++)
	Partidos políticos (++)
	Democracia (++)
	Democracia griega (+)
	Asamblea Ateniense (+)
	Estado democrático (++)
	Monarquías (+)
	Ciudadano (++)
	Referendo (+)
	Programa electoral (++)
	Estrategia electoral (+)
Comprender	Participación democrática propia (+)
	Dictadura (+)
	Transición a la democracia (+)
	Democracia (++)
	Referendo (+)
	Elecciones (+)
	Asamblea ateniense (++)
Evaluar	Democracia (++)
	Asamblea ateniense (+)
	Elecciones (+)
	Votación/sufragio (+)
Crear	Elecciones (+)
	Programa electoral (+)
	Asamblea ateniense (+)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 93, las actividades centradas en el desarrollo de la idea de democracia están predominantemente orientadas al desarrollo de procesos de tipo cognitivo y concretamente de *orden inferior*. Prácticamente la totalidad de las actividades se centran en el reforzamiento del aprendizaje (conocimiento y comprensión) de los contenidos, del conocimiento de las dimensiones más formales, funcionales e institucionales del universo sociopolítico democrático.

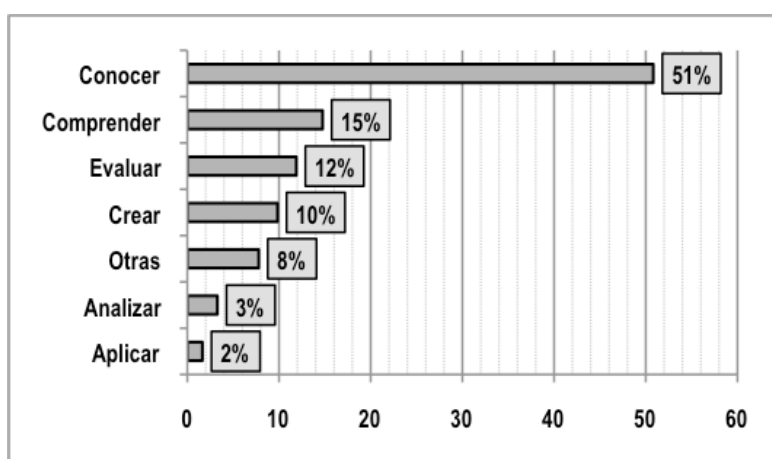


Figura 93. La distribución de las actividades de acuerdo a las nociones de democracia

Fuente: elaboración propia.

El segundo tipo de tareas con un nivel de abstracción mayor que el de la recogida y comprensión de la información y que cuenta con gran presencia es el de la evaluación de fenómenos sociopolíticos. Pero cabe hacer una aclaración. Aún cuando en cada actividad se propone ejecutar una valoración, evaluación de diferentes aspectos sobre la democracia, no debe interpretarse como un proceso más o menos sistemático; esto es, que cuando se propone al estudiante sopesar u opinar sobre determinado fenómeno no supera el nivel de comentar un parecer personal de carácter informal sin previo seguimiento de pautas coherentemente organizadas y sin bibliografía u otros

tipos de fuentes diferentes al texto que le permita comparar posturas divergentes. Por último, aquellas tareas que exigen un nivel superior de elaboración como el análisis, la síntesis o la creación tienen un papel periférico en las propuestas de los manuales.

Dicho esto, es necesario hacer la siguiente pregunta ¿Y sobre qué tipología de conocimientos versan las actividades centradas en los contenidos/conocimientos? Debido a la multiplicidad de fenómenos, ideas, conceptos, etc., que se pueden identificar es necesario emplear una herramienta con un mayor nivel de abstracción para poder interpretar la lógica temática de las actividades y encuadrarlas dentro de una ordenación coherente. Para ello se adoptó el mapeo del campo sociopolítico empleado por la IEA (2010). En este esquema hay tres grandes dimensiones: la dimensión de contenidos que se refiere al conjunto de conocimientos, la dimensión de los comportamientos y las actitudes y, la dimensión cognitiva que se refiere a los procesos de razonamiento y análisis, es decir, que a partir de ciertos conocimientos el alumnado opera con ellos. Estas tres dimensiones están integradas cada una por aspectos denominados dominios y éstos, a su vez, tienen unos subdominios (conceptos más operativos casi como indicadores). En la práctica educativa, cuando se tratan los contenidos acerca de fenómenos de naturaleza sociopolítica se hace referencia a, por lo menos, a cuatro aspectos: los rasgos de la sociedad y los sistemas cívicos, los principios cívicos, la participación cívica y las identidades cívicas. En cuanto a la dimensión de comportamiento y actitudes comporta las creencias y valores, las actitudes, el comportamiento y la intención de comportamiento. Finalmente, la dimensión cognitiva supone los procesos de razonamiento sobre los conocimientos.

Esbozado así el esquema para interpretar las temáticas, el examen de los libros ha revelado ciertas pautas sobre cómo se representa y “ejercita” la noción de democracia. La pauta más recurrente es que predomina el trabajo de temáticas directamente relacionadas con las instituciones estatales (tabla 20).

Tabla 20.


Dimensiones y dominios del espectro sociopolítico.

Dimensiones	Dominios
Sociedad y sistemas cívicos	Ciudadanos
	Instituciones estatales
	Instituciones civiles
Principios cívicos	Equidad
	Libertad
	Cohesión social
Participación activa	Toma de decisiones
	Influencias
	Participación en la comunidad
Identidades cívicas	Autoimagen cívica
	Conectividad

Fuente: Schulz et al. (2010, p. 21-26).

Las nociones más frecuentes son los sistemas y formas de gobierno (incluida la configuración institucional de la democracia clásica griega), los sistemas electorales (programas electorales, voto-sufragio) (figuras 94 y 95), el ordenamiento legal y la Constitución. En lo referente a las instituciones de civiles son los partidos políticos los que ocupan todo el espectro institucional. En cuanto al tema del ciudadano se abordan

los derechos y los deberes dictados por la Constitución y las leyes en general. Sin embargo, no se contemplan las funciones, derechos, deberes y oportunidades deseadas o reivindicadas por el conjunto de los ciudadanos y por la sociedad en general. Predomina una lectura de la relación ciudadano-Estado profundamente normativa y legalista.


11 

Formad grupos y elaborad un trabajo escrito en el que expliquéis en qué consiste la forma política actual del Estado español. Podéis incidir en estos aspectos:

- Forma de gobierno (monarquía parlamentaria) y sistema de gobierno (democracia representativa); organización del Estado en comunidades autónomas.
- Sistema de elección de representantes y los requisitos que éstos han de cumplir.
- Comparación objetiva con las formas de gobierno de Atenas y Esparta.

Figura 94. Actividades sobre el sistema electoral.

Fuente: Edebé, 2010, CulC de 3º de ESO, p. 31.

14. 

Consulta os votos obtidos polos diversos partidos nas últimas eleccións xerais na túa provincia e en Galicia. Comproba a repartición de escaños co simulador. Calcula como sería esta se a repartición fose directamente proporcional. Anota as diferenzas.

- <http://www.infoelectoral.mir.es/>
- <http://www.portalelectoral.es/mapas/prueba1.htm>

Figura 95. Actividades sobre el sufragio.

Fuente: Rodeira, 2012, EÉ-C de 4º de ESO, p. 52.

En cuanto a los principios cívicos, las actividades omiten el tratamiento (conocimiento y comprensión) de los diversos principios que subyacen a toda configuración institucional democrática. Cuestiones como la equidad, la libertad y la

cohesión social son sustituidas en todos los campos por actividades y tareas que abordan elementos procedimentales de las elecciones y el funcionamiento de las instituciones.

Aquellos conocimientos sobre participación cívica están circunscritos a la participación en las elecciones y al voluntariado. Aquellas acciones con componentes de resistencia, crítica o propuesta de una nueva configuración política cuentan con poco o ningún peso dentro del corpus de actividades.

En lo referente al conocimiento o comprensión de la naturaleza y los rasgos de las identidades cívicas democráticas, no se logró identificar ninguna actividad explícita. Las referencias sobre la auto-representación del lugar y el papel del alumnado y sus familias dentro del universo político democrático carecen de una reflexión explícita y política. La representación de la democracia a partir de las actividades se circunscribe a reforzar puntos de vista elitistas donde la sociedad civil carece de coordenadas para desenvolverse en el universo democrático, salvo que son las élites que hacen la política, todo ello dentro de unas reglas de juego anteriores y superiores.

5.3.4 Las temáticas centradas en los Repertorios Múltiples de Acción Social.

Para poder entender la lógica de las temáticas sobre los múltiples repertorios de acción social una primera vía de aproximación implica hacer una diferenciación de cada repertorio desde una dimensión temporal. En este caso se logran identificar tres contextos temporales claves. El primero tiene que ver con la Roma de la época clásica. En las actividades sobre repertorios de esta época hacen referencia primordialmente a

las acciones de “rebelión” del esclavo Espartaco contra el imperio Romano (figura 96). Hay otras referencias –con presencia mínima– a las “revueltas” de plebeyos frente a los patricios.

6 Xa na Antigüidade houbo rebelións contra a escravitude, a máis coñecida foi a liderada polo escravo Espartaco. Busca información sobre este suceso nunha enciclopedia ou en internet e responde: que cres que tivese acontecido de ter triunfado esta rebelión?

Figura 96. Actividades sobre repertorios de acción social.

Fuente: Anaya, 2011, CultC de 3º de ESO, p. 41.

El segundo momento se extiende desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX. En referencia a este periodo el mayor número de actividades están centradas, en primer lugar, en la Revolución francesa y el ciclo revolucionario de 1830 a 1848, denominado en todos los textos como las revoluciones liberales o “la primavera de los pueblos”. En segundo lugar, están todas aquellas luchas por el sufragio femenino. En tercer lugar, se encuentra la Revolución norteamericana (figura 97). Y finalmente se hacen pequeñas actividades de recogida de información sobre la Revolución rusa.

1. Por que se produciu a revolución americana? Por que foi dobremente importante?
— Que influencias recibiron previamente os sublevados? Exerceu a revolución algunha influencia fóra dos Estados Unidos?

Figura 97. Actividades sobre repertorios de acción social.

Fuente: Rodeira, 2012, Historia de 4º de ESO, p. 37.

El tercer momento clave es el siglo XX. Es este periodo en el que se inscriben el mayor número de referencias a repertorios de acción social. Los repertorios que aglutinan un gran número de actividades son, por un lado, aquellas encaminadas al aprendizaje del funcionamiento y funciones de las ONG y, por otro lado, como figura personal está Martin Luther King (que supera en número de referencias a Gandhi y Mandela) dentro del contexto del Movimiento por los Derechos Civiles. Le siguen en presencia un gran conjunto de repertorios que se pueden englobar en los Nuevos Movimientos Sociales. Entre ellos se encuentra el movimiento antiglobalización, el Movimiento obrero (figura 98) y el papel de los sindicatos, el Movimiento indígena (incluida como figura recurrente a Rigoberta Menchú y la Declaración de Kimberley) y el movimiento ecologista. Dentro de este contexto temporal tienen un lugar recurrente las referencias a los eventos de la Plaza de Tiananmen en 1989 y un repertorio de acción social que por su carácter no convencional e incluso estigmatizado llama la atención como el boicot.

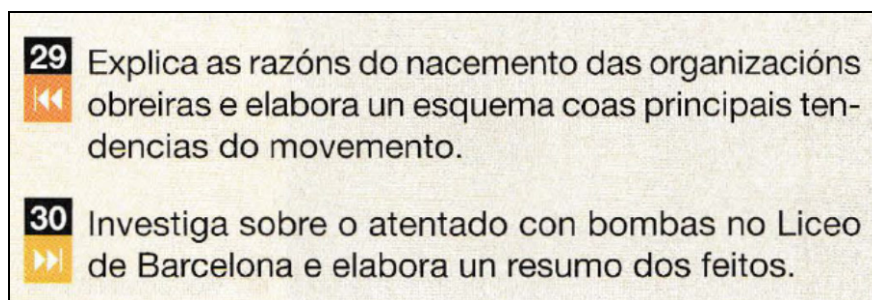


Figura 98. Actividades sobre repertorios de acción social.

Fuente: Rodeira, 2008, Historia de 4º de ESO, p. 95.

Tabla 21.
Las temáticas más frecuentes sobre RMAS.

Dimensión	Temáticas
Conocer	ONG (+++++) Amnistía Internacional MMSS (++) Huelgas Sindicatos (+++) Sufragio femenino (+++) Mandela M. L. King (+++++) Gandhi Tiananmen (++) Boicot (++) Mov. Indígena (++) Mov. Sufragista (+++) Mov. Ecologista (++) Mov. por los Derechos civiles Mov. Antiglobalización (++++) Mov. Pacifista Mov. Obrero (+++) Ciclo revolucionario (1830-1848) (+++) Rev. Francesa (+++) Rev. Americana (++) Rev. Rusa Derechos Políticos DDHH Roma Clásica Espartaco (++)
Comprender	Lucha de clases Conflicto social Conflicto Sindical Movimientos de descolonización Gandhi Resistencia a la dictadura
Aplicar	Voluntariado (++) Proceso de descolonización
Analizar	Papel de las mujeres en Revolución
Evaluar	Manifestación Rigoberta Menchú Declaración Kimberley
Crear	Feminismo

Fuente: elaboración propia.

Cuando se examinan las actividades con contenidos referentes los múltiples repertorios de acción social (tabla 21) que se pueden encontrar en la historia y el presente de Europa y el mundo entero, se ha encontrado una referencia fetiche a determinados repertorios: M. L. King, M. Gandhi, los sucesos de la Plaza de Tiananamen, Rigoberta Menchú. Aunque con un valor histórico incommensurable y unos efectos en lo sociopolítico que se extienden al mundo entero, el tratamiento en las actividades solo persigue la recogida de datos muy básicos.

5.3.5 Las actividades centradas en los Repertorios Múltiples de Participación Política.

Como se ha podido evidenciar a lo largo del tratamiento de las 558 actividades presentes en el corpus de textos, la forma de participación (tabla 22) abordada por excelencia es la orientada al sistema electoral representativo mediado por los partidos políticos. Pero también tienen cabida en las actividades otras formas de participación cívica-política las asociaciones de voluntariado y ONGs.

Tabla 22.


Las temáticas más frecuentes sobre RMPP.

Dimensión	Temáticas
Conocer	Delegado de clase
	Participación en la comunidad escolar
	Asociaciones-Organizaciones
	Roma clásica
Comprender	Voluntariado

	Consejo Escolar
Analizar	Participación electoral
Evaluar	Participación electoral
	Delegado de Clase
Crear	Partidos Políticos
	Consejo Escolar
	Formas de participación

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito escolar igualmente son dos las formas de participación: como delegado de clase y como integrante del consejo escolar (figura 99).

Actividades


16 En el aula se manifiestan distintos tipos de actitudes entre los alumnos. Hemos reflejado algunos de ellos en el recuadro.

críticos - egoístas - pasotas - honrados - solidarios - indecisos - observadores
 responsables - subjetivos - interesados - buenos compañeros - manipuladores

— De éstos, ¿cuáles crees que se ajustan más al perfil de delegado? ¿Cuáles menos? Razona las respuestas.

17 Explica qué funciones desempeña el delegado o delegada de tu clase. ¿Es una figura representativa? ¿Se le tiene en cuenta?

18 ¿Qué puedes hacer para colaborar en el mejor funcionamiento de la clase? Completa esta tabla.

COLABORAR EN EL MEJOR FUNCIONAMIENTO DE CLASE		
LO QUE DEBO HACER	LO QUE HAGO REALMENTE	COMPROMISOS DE MEJORA

19 ¿Has pensado presentarte alguna vez para ser miembro del Consejo escolar? Entrénate: piensa un lema para tu campaña electoral y expón tus propuestas.

Figura 99. Actividades sobre los repertorios de participación política.

Fuente: Edebé, 2007, de EpC de 4º de ESO, p. 31.

Cuando se trata de encaminar al alumnado hacia tareas de creación la propuesta está igualmente en constituir un partido político, modificar cuestiones del Consejo Escolar (agregar reglas de funcionamiento) e identificar otras formas de participación.

Pero aquellas actividades que desarrollan la autoeficacia política interna del alumnado están suprimidas de la propuesta curricular.

5.4 Dinámicas de interacción con los libros de texto

En esta estrategia de análisis se han examinado otros elementos centrales en la realización de las actividades. En primer lugar, la forma de organización del alumnado en la realización de las actividades. En otras palabras, se busca identificar el tipo de interacción entre el alumnado que las actividades requieren para su elaboración. En segundo lugar, es sustancial identificar la naturaleza y tipología de los recursos que debería emplear el alumnado en dichas actividades. El uso de recursos permite identificar nítidamente bien la univocidad o bien la multiplicidad de voces con las que entran en contacto en la construcción del sentido de los contenidos.

5.4.1 Las actividades en grupo.

En cuanto al número de actividades planteadas explícitamente para el trabajo en grupo sobre las tres nociones que se vienen trabajando, sólo se lograron identificar trece, lo que representa poco más del 2.3%; un nivel muy bajo de trabajo cooperativo, pero además, no se les plantea bibliografía u otras fuentes informativas alternativas a la información contenida en el libro de texto. El trabajo cooperativo se reduce a una tarea de "comprensión" de lo que refleja el libro lo que dificulta que puedan surgir otras alternativas, contradicciones, etc. Las propuestas curriculares del total del corpus de textos examinado se inclinan por el trabajo puramente individual. En cuanto al nivel de complejidad de las tareas que se realizan en este tipo de actividades supera el nivel

básico de recogida de información. Se incluyen propuestas como tareas de comparación entre organizaciones, evaluación de programas electorales, establecimiento de contacto con instituciones y recreación de situaciones como un proceso electoral. Si establecemos la distinción por nociones (figura 100), las actividades sobre acción social representan casi la mitad; las actividades sobre democracia un 30% y sobre participación política un poco más del 20%.

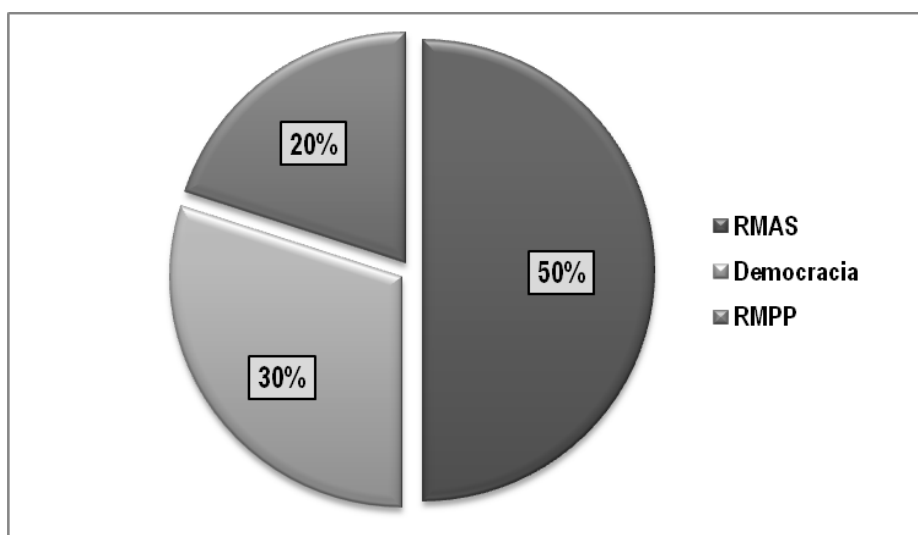


Figura 100. Proporción de actividades en grupo de acuerdo a la noción.

Fuente: elaboración propia.

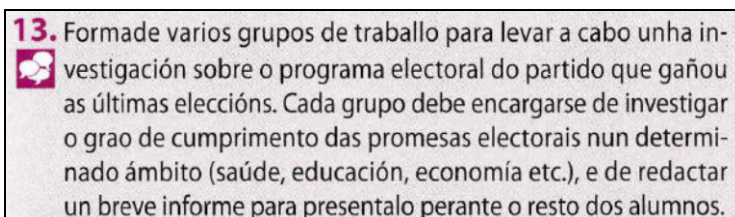
Y si se mantiene esta división, las actividades en grupo sobre la noción de democracia se desarrollan en torno a tres temas (tabla 23). Primero, con un grado alto de razonamiento se tratan aspectos de los sistemas electorales. En los textos se propone la recogida de información sobre programas electorales de los partidos españoles que han ganado las últimas elecciones y evaluar el grado de cumplimiento en diferentes ámbitos como la salud, educación y economía (recogida de información y posterior evaluación), y simular un proceso electoral en clase (creación) (figura 101).

Tabla 23.

Distribución de las actividades en grupo de acuerdo a las nociones.

Noción	Código
Democracia	<p>Discutir grupo propuestas mejora democracia</p> <p>En grupos, investigar programas electorales</p> <p>Redactar grupo carta defensor del pueblo</p> <p>En grupo, simular elecciones</p>
RMAS	<p>Crear observatorio sobre desigualdades entre sexos</p> <p>En grupo, buscar información otros movimientos</p> <p>En grupo, estudio cuatro ONG</p> <p>En grupo, investigar acciones sindicatos españoles</p> <p>Indicar causa huelga, según gráfico</p> <p>Indicar motivos de los sentimientos en la lucha de la mujer</p>
RMPP	<p>En grupos, crear mapa espacios de participación</p> <p>En grupo, simular partido político</p> <p>En grupo, indagar y elaborar un mural</p>

Fuente: elaboración propia.

*Figura 101. Actividades en grupo.*

Fuente: Rodeira, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 54.

Segundo, acerca de las instituciones de protección de derechos ciudadanos: la actividad consiste en redactar una carta al Defensor del Pueblo en la que se describe el fallo en la prestación de un servicio público. Por último, se aborda la temática del

sistema y funcionamiento del sistema democrático: proponer aspectos en los que se puede mejorar la democracia (figura 102).

5 Paréceche que o estado da democracia no mundo é satisfactorio? Por que? Discute cos teus compañeiros como podería favorecerse o avance da democracia no mundo.

Figura 102. Actividades en grupo sobre democracia.

Fuente: Anaya, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 71.

Por su parte, las actividades sobre los repertorios de acción social abordan temáticas muy heterogéneas. Por un lado, abordan las acciones que se pueden emprender para fomentar la igualdad sexual en una actividad en la que el alumnado debe crear un observatorio de desigualdades entre sexos (figura 103).

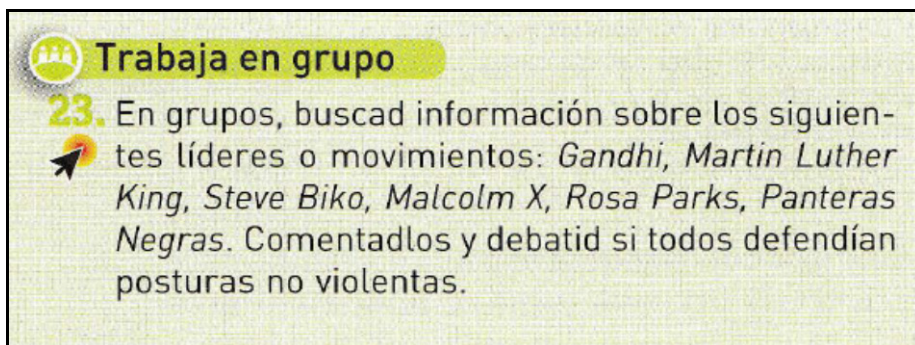
8. Seguindo co exemplo do Observatorio da Imaxe da Muller, dependente do Instituto da Muller, organizade o voso propio observatorio respecto ás desigualdades entre sexos que observades no alumnado, no ámbito familiar, na sociedade...

Figura 103. Actividades en grupo sobre los repertorios y luchas de la mujer.

Fuente: Rodeira, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 63.

También se propone debatir sobre las causas de la lucha de la mujer y los sentimientos que provoca en el propio alumnado esa lucha. Otra temática tiene que ver con los sindicatos españoles y las huelgas. Con un nivel bajo de elaboración hay actividades centradas en la recogida de información sobre figuras reconocidas y

repertorios de acción social (“movimiento”), para en un segundo momento identificar la tipología del repertorio propuesto por cada uno (figura 104).



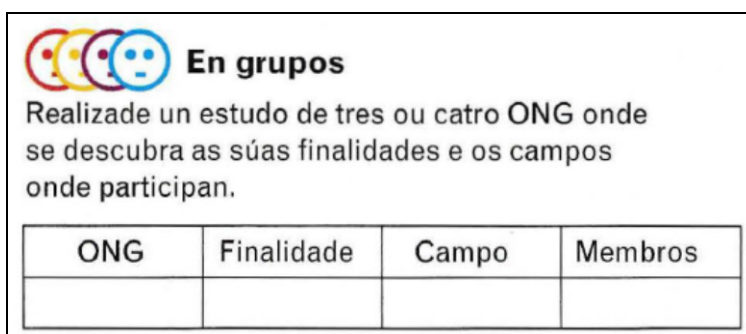
Trabaja en grupo

23. En grupos, buscad información sobre los siguientes líderes o movimientos: *Gandhi, Martin Luther King, Steve Biko, Malcolm X, Rosa Parks, Panteras Negras*. Comentadlos y debatid si todos defendían posturas no violentas.

Figura 104. Actividades en grupo.

Fuente: SM, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 51.

El último tema dentro los repertorios de acción social es el de las ONGs (figura 105). La actividad consiste en recoger información y sobre diferentes ONG y realizar un proceso de comparación entre ellas en torno a las finalidades, el campo de acción y los integrantes o miembros.



En grupos

Realizade un estudo de tres ou catro ONG onde se descubra as súas finalidades e os campos onde participan.

ONG	Finalidade	Campo	Membros

Figura 105. Actividad sobre ONGs.

Fuente: Santillana, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 19.

Respecto a las actividades sobre participación política son tres las temáticas. Primera, realizar un mapeo de los espacios de participación locales (figura 106). La segunda, consiste en simular un partido político.

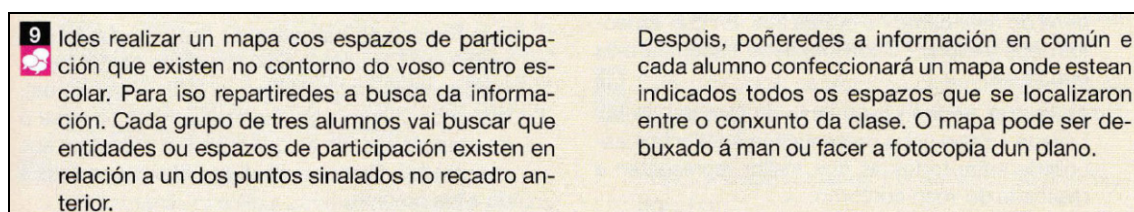


Figura 106. Actividades sobre participación política.

Extraído de Rodeira, 2012, EE-C de 4º de ESO, p. 54.

Finalmente, la creación de un mural sobre otras formas de participación cívica como son las asociaciones de comercio justo y trabajo cooperativo (figura 107).

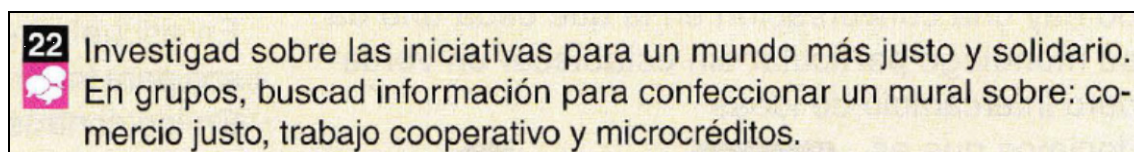


Figura 107. Actividades sobre participación política.

Extraído de Edebé, 2007, EpC de 2º de ESO, p. 33.

5.5 Interpretación general y conclusiones sobre la representación de los universos democráticos en los libros de texto.

¿Cuál es el contenido que introducen los libros de texto en su representación del universo democrático? Como se ha visto a lo largo de este extenso apartado, el análisis de la forma en la que son representados los elementos del universo político democrático se manifiesta particularmente complejo y dispendioso, especialmente por la gran riqueza de significados que comportan los fenómenos sociopolíticos en sí mismos; pero

también por los mecanismos, modos y matices en los que la riqueza de esos fenómenos se presenta y selecciona como contenido (discursos) de materiales que median en la relación de enseñanza-aprendizaje entre el alumnado escolarizado, el profesorado y los propios libros de texto.

Una vez recogidos y evaluados los elementos de análisis se han podido establecer ciertas conclusiones, preliminares que conviene contrastar y profundizar con otros estudios futuros.

Hay una conclusión axial a la que se ha llegado a partir de examinar el corpus de libros de texto. Los contenidos prescritos (selección) por las leyes educativas demandan el desarrollo de conocimientos, valores y prácticas sobre el sistema democrático. Sin embargo, la política de representación está orientada a una idea y configuración institucional de la democracia muy pobre. Dentro de los múltiples modos que puede asumir una configuración política democrática, en los libros de texto se ha optado por una configuración muy particular pero que se pretende representar como una y hegemónica configuración: una configuración profundamente restringida, limitada a la presentación de las acciones de las élites políticas en detrimento de los roles activos desempeñados por la sociedad civil organizada en múltiples repertorios.

Esta forma de representación global del universo democrático tiene, a su vez, otros rasgos que se describen a continuación. Se representa “la democracia” como un único modelo con unas características inmutables. Las explicaciones en los textos, no introducen otros modelos en la configuración democrática. Lo que se presenta (figura

108) es un imaginario de democracia eminentemente representativa, electoralista y elitista.

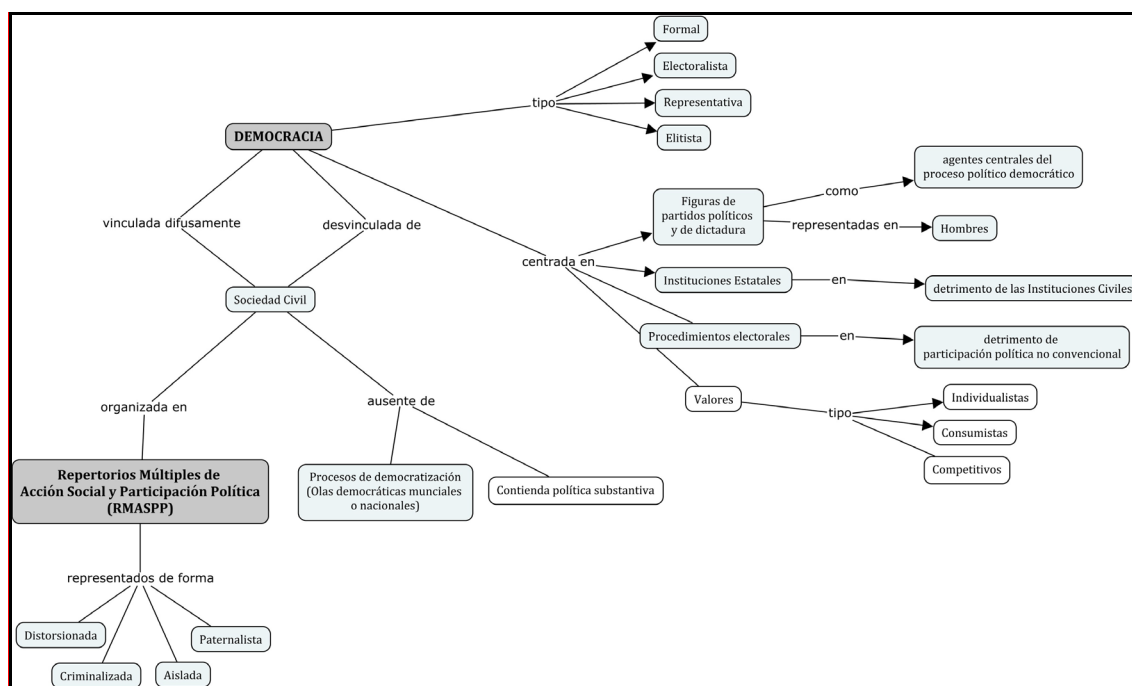


Figura 108. La representación del universo democrático en los libros de texto.

Fuente: elaboración propia.

Salvo algunas referencias, la única forma democrática diferente y frente a la que se compara la democracia actual es la democracia antigua, modelo cuya distancia espacial, temporal y simbólica es evidente en el alumnado. Incluso cuando se aborda la configuración de la democracia actual, los vínculos entre las formas democráticas nacionales y su entronque con las votaciones y decisiones en el ámbito europeo, son omitidos. De modo que no queda claro los efectos que tienen las decisiones tomadas en el seno de las instituciones europeas, sobre las decisiones políticas en el Estado español.

Pero además, lo que se representa y se enfatiza de la democracia es el aspecto tecnológico, la carpintería, los mecanismos, los artefactos (elecciones, campañas,

programas, partidos, etc.). La lógica subyacente, y sus implicaciones se soslayan predominantemente en las diferentes asignaturas, salvo en los claros intentos de solventar dicho problema en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la Educación Ética-Cívica.

Si se descomponen los contenidos encontrados en los libros de texto que versan sobre la sociedad y los sistemas cívicos, se encuentran por los menos tres ámbitos o dimensiones: los ciudadanos, las instituciones estatales y las instituciones civiles. Así entendido el espectro sociopolítico, los resultados del análisis de los libros de texto apuntan a varias dinámicas que conviene ser señaladas. En primer lugar, las referencias al universo democrático están orientadas predominantemente a la descripción y explicación de las instituciones estatales (ramas de poder, juzgados, etc.). Las instituciones civiles –salvo la referencia de las elecciones– cuentan con una exigua importancia; la noción del ciudadano se representa de manera unidimensional (consumidor-elector de los bienes que emanan de las élites políticas). En segundo lugar, el dominio de los principios de una ciudadanía democrática, esto es, el vínculo entre ciudadano y su forma de organización, está centrado en autoridad y derechos de primera generación (libertad, verticalidad, individualismo) (no hay grandes referencias a la igualdad).

La democracia está circunscrita, salvo algunas situaciones concretas, en el ritual electoral para seleccionar a aquellos que sí participan en la política, que son las élites.

En el mismo sentido en el que está representado un único modelo democrático, asimismo se entiende el rol de las ciudadanas y los ciudadanos. Se trata de una participación principalmente orientada al sistema representativo y electoral.

Los discursos de los libros de texto presentan una desvinculación de los repertorios de acción social y participación política frente a la democracia, y su representación se circunscribe a la presentación de élites. La representación de estos repertorios se reduce a la descripción de grupos de personas con intereses altruistas, todos ellos guiados por un líder carismático.

La sociedad civil se encuentra presente pero se omite su rol como sujeto sociopolítico histórico. Véase por ejemplo cómo se representan.

Se entiende como un todo monolítico, como un sistema totalmente coherente y bien engrasado. No se habla de sus crisis y contradicciones y pluralidades. Esas élites no son, como se podría pensar, todo tipo de élites; son las élites de los partidos políticos, de ahí que la democracia se puede entender como democracia de partido o una partitocracia (García Pelayo, 1986). En todo cabe recordar que la misma Constitución española señala la participación mediante partidos como la forma de participación política con centralidad. Es una democracia electoralista-elitista también porque, además de entender la democracia como un acto de elecciones, mantiene una idea del espectro de la lucha política a partir de los partidos mayoritarios. Es decir, que los partidos minoritarios (Verdes, Pirata, Pacma, etc.) carecen de representación.

La caracterización de la Democracia se realiza siempre frente a regímenes autoritarios. La enseñanza por comparación, en sentido pedagógico, tiene efectos

positivos en el aprendizaje del alumnado. La dificultad es que, al comparar dos regímenes tan opuestos, se corre el riesgo de que una ínfima calidad democrática pueda ser interpretada como satisfactoria y se caiga en una omisión debido a una autocomplacencia democrática. De hecho, es común justificar una baja calidad democrática a partir del argumento de que resultaría peor vivir en una dictadura.

Los procesos de democratización, esto es, el tránsito de sociedades hacia organizaciones sociales democráticas, bien como imaginario en Grecia o bien en las democracias contemporáneas como por ejemplo en Europa y España se representan como acciones llevadas a cabo por las élites. Aunque un amplio sector de sociólogos, sociólogas, historiadores e historiadoras han demostrado que la democracia es también un fruto de la lucha de la sociedad civil, los libros de texto no lo recogen. En ninguna de sus páginas se puede hallar una referencia explícita sobre esta relación entre sociedad civil o ciudadanía organizada y procesos de democratización. Lo que sí se encuentran son referencias a procesos de democratización pero liderado por élites. A este respecto ya sostenía Touraine en 1994: “Democracia sería una palabra muy pobre si no estuviera definida por los campos de batalla donde tantos hombres y mujeres han combatido por ella” (p. 28).

Uno de los efectos de centrar la selección de los contenidos sobre los mecanismos democráticos es que se descuidan o ignoran elementos sobre la esencia y la calidad de la democracia como forma de organización política y como gramática de la vida en sociedad.

Por otro lado, el conjunto de los dispositivos incorporados en los libros de texto (tipos de actividades, recursos necesarios, imágenes) se encaminan –no de modo monolítico– a reforzar la misma representación del universo democrático.

Las actividades –llamadas por el profesorado y el alumnado, *ejercicios*– que tienen el propósito de reforzar los contenidos de los textos y los contenidos preparados por el profesorado, refuerzan la comprensión elitista-electoralista-restringida de la democracia y el nimio y aislado papel de la sociedad civil en el desarrollo político de sus propias sociedades. El nivel de destreza que se presupone en el alumnado y las destrezas que se pretenden desarrollar en ellos están siempre enfocadas a niveles muy bajos de comprensión, reflexión y de crítica –aún más bajo.

Las imágenes, ilustraciones, gráficos, de igual manera están orientadas a reforzar el carácter elitista y personalista de la política encarnada en los líderes y, por el contrario, promueve un rol de pasividad y aislamiento de la sociedad civil. Las imágenes son predominantemente de líderes (hombres) en primeros planos. La ciudadanía generalmente se representa como meros colectivos desorganizados y pasivos.

Los valores democráticos, entendidos como aquellos valores que deben servir de apoyo a una democracia de alta intensidad, tienen poca atención. Esta precisión es clave. Prácticamente la totalidad de los libros de texto presentan un grupo de valores democráticos. Entre ellos se pueden citar la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia y la igualdad, valores con fuerte componente liberal. Pero la editorial Rodeira incluye como parte de los valores democráticos la participación cuyos

fundamentos son otros valores: la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad (Rodeira, 2012.EE-C.4º, p. 48). Este valor de la participación, si bien es un valor que implica una ciudadanía activa en el espacio político, lo curioso es que al profundizar más en su desarrollo, se encuentra que esa participación se encamina hacia actividades de voluntariado (recogida de comida o juguetes) o de reciclaje. En todo caso, la participación no está vinculada con la toma de decisiones o deliberaciones sobre los asuntos centrales en la vida política. Tampoco se hace referencia a valores ciudadanos como la crítica o la vigilancia a las acciones de las élites que gobiernan.

En lo referente a los contenidos de los libros de texto sobre los múltiples repertorios mediante los que la sociedad civil se organiza para participar políticamente, se puede llegar a varias conclusiones. Para ello cabe emplear las categorías de Van Dijk (2009) y Tarrow (2012), citadas anteriormente: como por ejemplo pertenencia, objetivos, valores, recursos, estructuras de movilización y oportunidades y restricciones políticas.

Los repertorios son en general representados en general como manifestaciones públicas organizadas. Sin embargo, también se les representan como acciones disruptivas dramáticas que en ciertos casos se ubican en la frontera de lo convencional y lo violento, y que en ciertos momentos buscan romper la normalidad. Además esos repertorios se representan como episodios reducidos y breves, aislados entre sí. La dimensión de la pertenencia, esto es, quiénes son los integrantes de esos repertorios, se representa generalmente de modo superficial y centrado en las élites de esos repertorios. Este es el caso de Gandhi, Menchú, Mandela, etc. Los objetivos que persiguen son en la

mayoría cuestiones como la protección del medio ambiente, defensa de la vida, protección de los Derechos Humanos, la defensa de condiciones laborales., la igualdad de género. Y aunque la representación es heterogénea en cuanto a la multiplicidad de repertorios, la problemática de esta representación es que las condiciones sociales, económicas o políticas que dan origen a esos repertorios y que se convierten en motivo de lucha no se presentan explícitamente. Es decir, los problemas sociales en general carecen de origen, simplemente están allí y la sociedad civil se organiza para manifestarse públicamente a favor de soluciones. La cuestión de las oportunidades o restricciones políticas en las que surgen los repertorios se tratan siempre de dos modos. Por un lado, el contexto en el que se desarrollan los repertorios es siempre una oportunidad de participación. Por otro lado, las restricciones políticas se representan no como un procedimiento del gobierno sino como respuesta a la ruptura del orden generada por el repertorio.

6 Resultados II: el discurso del alumnado

Además del análisis de libros de texto, se ha optado por entrevistar al alumnado y al profesorado como procedimiento de triangulación de fuentes de datos y medio para acceder a sus percepciones y conocimientos. Los objetivos perseguidos han sido concretamente dos. En primer lugar, se buscó identificar las nociones y actitudes del alumnado sobre la democracia y su relación con los repertorios múltiples de acción social y participación política. En segundo lugar, se procuró determinar en el discurso del alumnado sus prácticas y experiencias democráticas y participativas pasadas, presentes y futuras dentro del aula, dentro del centro educativo y fuera de él.

El cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política supone un esfuerzo de múltiples agentes en múltiples dimensiones. Aunque se pueda afirmar que la escuela no es el lugar exclusivo, ni la enseñanza el factor determinante en la formación de una cultura democrática y ciudadana, en todo caso, la construcción de una cultura democrática sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública.

Alrededor de la construcción de una cultura y una identidad política democrática, ciudadana y crítica confluyen muchos contextos que van desde las experiencias en el propio hogar, la interacción con grupos de iguales, los medios de comunicación y, actualmente, con un peso enorme, las redes sociales. Aunque los contextos se entrelazan muy estrechamente con otros, en este apartado se pretenden identificar algunos procesos básicos que se desenvuelven dentro del contexto del

sistema educativo en la configuración de la cultura ciudadana del alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria.

6.1 Algunos elementos para abordar este capítulo

En el apartado anterior se ha examinado el modo en que está representada la democracia y los múltiples repertorios de acción social y participación política en los libros de texto. Ahora, en este apartado los objetivos son, en primer lugar, comprender las percepciones propias del alumnado sobre la noción de democracia y los repertorios de acción social y participación social y, en segundo lugar, examinar sus “experiencias democráticas” en el centro educativo. Se trata de realizar una aproximación a la cultura política cívica, concretamente democrática, del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esta aproximación se hizo a partir de entrevistas al alumnado (hombres y mujeres) de los cuatro niveles de ESO, de centros educativos de la Provincia de A Coruña.

Ya se ha comentado en la revisión de los antecedentes (capítulo 1) que los estudios empíricos internacionales más relevantes que se han hecho hasta el momento han realizado un abordaje principalmente comparativo entre países y regiones, orientado al análisis de los conocimientos, valoraciones y la participación cívica-política (pasada o presente) e intención de participación del alumnado. Esos conocimientos, valoraciones, etc., versan sobre dimensiones políticas concretas que se encuentran dentro de un esquema o “modelo conceptual” de civismo y ciudadanía (Sherrod, Torney-Purta y Flanagan, 2010) estructurado en cuatro dominios cognitivos: dominio de sociedad y

sistemas cívicos, dominio de principios cívicos, dominio de participación cívica, y dominio de identidades cívicas. En correspondencia con su “modelo conceptual”, así mismo, optaron por una estrategia general y unos instrumentos de recogida de información particular. En el caso concreto del último estudio publicado de la IEA⁶¹ (ICCS 2009), se emplearon varios instrumentos:

- *Test cognitivo* para el alumnado en el que se evaluó un amplio espectro de conocimientos sobre el funcionamiento político democrático y algunas nociones sobre ciudadanía.
- *Cuestionario* para alumnado: recogió información sobre las características del estudiante, su origen familiar, las prácticas y las actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana que se llevan a cabo en el aula y midió las creencias y percepciones relacionadas con la educación cívica y la educación ciudadana.
- *Instrumento regional* (Europa, Latinoamérica, etc.) del alumnado: similar al test cognitivo anterior pero que evaluó conocimientos sobre temas de relevancia particular para determinadas zonas o regiones geopolíticas.

El enfoque de esta tesis se nutre en general del modelo conceptual de estos estudios pero lo modifica en dos aspectos. El primero tiene que ver con los presupuestos sociopolíticos de partida. Los conceptos que sustentan los instrumentos de recogida de

⁶¹ Incluso los resultados de los estudios realizados por Eurydice 2005 y 2012 se han apoyado completamente en el ICCS 2001 y 2009.

información del estudio internacional, ICCS 2009, están enfocados a indagar una noción de democracia, civismo y ciudadanía orientada al sistema democrático liberal: sistemas electorales (jefe de gobierno y parlamentos), participación política (electoral), división de poderes (roles y funcionamiento), estructura territorial del Estado, Constitución y ciertos eventos históricos de carácter político, etc. Los cuestionarios empleados en esos estudios contemplan el papel de otros repertorios diferentes a la participación electoral pero siempre con un papel periférico y un tratamiento exiguo. Por el contrario, en esta tesis el objetivo es indagar, en los discursos del alumnado, si existe una noción diferente de democracia y, en ese caso, comprender el papel que éste le otorga a la sociedad civil organizada dentro de la contienda política democrática. El segundo aspecto modificado tiene que ver con los instrumentos de recogida de información empleados en esta investigación. Debido a cuestiones de adecuación del enfoque de aquellas investigaciones a los presupuestos epistemológicos y metodológicos de esta investigación, se consideró más idóneo el empleo de entrevistas semiestructuradas a modo de debates en formato micro, grupos de discusión y observaciones en el aula.

6.2 Los resultados

Las entrevistas realizadas al alumnado se convirtieron en un elemento fundamental para comprender el modo en el que interactúa con los libros de texto y con el profesorado en el proceso del aprendizaje de la democracia. Además adicionalmente a esto, sirvieron para revelar su percepción respecto a los espacios y las prácticas democráticas en el aula de clase y dentro y fuera del centro educativo.

Para exponer los hallazgos, se consideró necesario seguir una estructura organizada principalmente en torno a cuatro dimensiones. La primera dimensión indaga en el alumnado su percepción sobre la interacción con los libros de texto en aquellas lecciones que tienen que ver con las nociones de democracia y repertorios de acción social y participación política. Se incluye en esta dimensión su percepción sobre la efectividad de los libros de texto en su propio aprendizaje. La segunda dimensión, está vinculada con los conocimientos concretos y percepciones sobre el universo democrático, el papel de los repertorios de acción social y política convencional y no convencional, así como su percepción sobre lo que es ser un buen ciudadano. La tercera gran dimensión está centrada en identificar sus prácticas políticas pasadas y presentes, al igual que su disposición a involucrarse en futuras experiencias políticas. En esta dimensión se profundizó en aquellas figuras de participación democrática en el aula (el Delegado de Curso), en el centro educativo (Gobierno Escolar y Sindicato Estudiantil) y, fuera del centro (diversas actividades de participación política). Si bien no corresponde estrictamente al objeto y alcances de esta investigación, en la última dimensión se trató de identificar algunos procesos identitarios y de autopercepción del alumnado respecto a la participación política como la eficacia política (véase, por ejemplo, la reflexión de Pateman, 2014, capítulo III).

6.2.1 El trabajo con los libros de texto

6.2.1.1 Frecuencia y tipo de uso.

Uno de los hallazgos más interesantes en los relatos sobre las estrategias de enseñanza con libros de texto, es que no discrepan de lo que el propio profesorado divulga en sus entrevistas sobre el mismo tema. Parece haber cierto consenso sobre el tipo de presupuestos y acciones llevadas a cabo en el aula de clase en torno al uso de los libros de texto. Las únicas discrepancias entre un discurso y otro tienen que ver con aspectos muy concretos, como el tipo de uso de materiales complementarios a los libros de texto o algunas metodologías en clase.

ENTREVISTADOR: Entonces, centrándose en democracia, en aprender este tema ¿usan libros de texto?

VARIOS: No.

ENTREVISTADO 3: Sólo para realizar trabajos.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo? Pregunto...

ENTREVISTADO 1: Normalmente nos dan fichas, en Ciudadanía y Sociales fichas o con el proyector trabajos. Sacadas de libros de los texto pero con el proyector.

ENTREVISTADO3: Videos o información a través de internet.

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero el tema... El tema lo saca del texto ¿o ella ya llega con el tema listo? Ella ya llega y dice “hoy vamos a hablar de esto”.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADA 1: Normalmente danos unha ficha e mándanos lela e facer as actividades.

ENTREVISTADO3: Y a lo mejor pide nuestra opinión sobre algún tema para debatirlo en clase.

ENTREVISTADOR: Vale y esas fichas las leen en grupo o individualmente o...?

ENTREVISTADO 1: Vai pidindo que vaya leyendo uno, luego otro...
(Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

O por ejemplo,

ENTREVISTADOR: Por ejemplo en geografía, ¿cada día usan el libro de texto o es un día sí y un día no? O todos los días el libro de texto...

ENTREVISTADA 2: Lemos por ejemplo, tema 11, lemos a primera página e facemos o esquema, logo lemos a parte dúas veces e facemos así...

ENTREVISTADOR: A parte de leer, ver el esquema del Power Point...
¿Son actividades de debatir, son actividades pues “mira busca en la prensa”...? ¿Qué actividades?

ENTREVISTADA 2: En Sociales...

ENTREVISTADA 3: E que case nunca facemos...

ENTREVISTADA 1: No, nos pasamos la clase leyendo, copiando y explicando (Anexo P. GD2. Alumnado de 1º de ESO).

6.2.1.2 Percepción sobre la eficacia cognitiva en el uso de libros de texto

Otro aspecto indagado en la entrevista tiene que ver con la *eficacia cognitiva* atribuida por el alumnado a los libros de texto. Sobre esta valoración se pueden identificar dos líneas: aquella parte del alumnado que considera que los libros de textos son un dispositivo fundamental para su propio aprendizaje.

El otro perfil corresponde a aquellos para quienes el libro de texto es prescindible y se puede echar mano de otras herramientas como internet, las charlas del profesor, debates en clase.

6.2.2 Los conocimientos y valoraciones y procesamientos lógicos

6.2.2.1 La noción de democracia

El centro neural de este apartado es el examen del modo en que el alumnado entiende un fenómeno sociopolítico. En este sentido se puede señalar que su comprensión sobre la idea de democracia está estrecha e indisolublemente vinculada con tres cuestiones: la fórmula etimológica estándar "demo-cratia", el procedimiento de selección de ideas y personas y la noción representativa-elitista de la democracia.

En lo referente a la común definición etimológica: la respuesta espontánea a la pregunta sobre qué es y en qué consiste la democracia es solventada con la fórmula de *democracia del pueblo*. Esto puede deberse a que es la lección más recurrente o que este tipo de respuesta sencilla cuenta con más probabilidad de resolver eficazmente la situación de ser entrevistado).

"Vamos a ver... la democracia es... ¿cómo decía en el libro? ...la democracia del pueblo... eh... es que el pueblo decide..." (Anexo O. EA07: Alumno de 4º de ESO).

Democracia es el poder del pueblo... el gobierno del pueblo... es que todos tenemos el poder... (Anexo O. EA06: Alumna de 2º de ESO).

En un grupo de discusión confirma la misma idea:

ENTREVISTADA 1: La democracia es cuando el pueblo tiene el poder, por ejemplo en España votamos.

ENTREVISTADA 3: Es que democracia significa poder del pueblo en pocas palabras.

ENTREVISTADA 1: Demo, cracia... o algo así. Demo significa poder e Cracia pueblo.

ENTREVISTADA 3: Sí, nos lo explicó Catalina.

ENTREVISTADA 2:(*****)

ENTREVISTADO 2: Es verdad.

ENTREVISTADOR: Cuando dices el pueblo ¿qué significa esto?

ENTREVISTADA 1: En España no gobernamos el pueblo.

ENTREVISTADA 3: O sea sólo cando hai os votos.

ENTREVISTADA 1: Votamos y votamos a los que queremos que nos gobiernen.

ENTREVISTADA 3: Exacto (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

En cuanto al procedimiento mediante el cual las personas participan y dan su voto: En este perfil de respuestas, por el contrario, se realiza una desvinculación o una vinculación difusa con actividades de gran contenido cívico. Esto se explica en el énfasis que hacen sobre la democracia como procedimiento. Cada espacio, acción, participación es democrática en tanto el participante hace uso de la capacidad de votar ("levantar la mano") para escoger entre opciones que se les presenta. Es un método de selección entre varias opciones.

En referencia a la democracia cuyos actores son los políticos: si bien no señalan directamente que los políticos son los agentes determinantes de la democracia, las respuestas siempre giran sobre aquello que los políticos hacen (bien o mal). En muy

pocos casos se incluyen las acciones de la sociedad civil salvo como víctimas de las acciones egoístas de una clase política.

En plan... O sea, la democracia en sí está bien, pero los puestos políticos no. Tipo... no sé, demasiados políticos en comparación a otros países y que cobran más. O sea, me refiero, por ejemplo, en... En otros países, creo que era Alemania, tiene como... Muchísimos, pero muchísimos menos políticos y en cambio la economía va muchísimo mejor. (Anexo O. EA01: Alumno de 4º de ESO).

6.2.2.2 *El lugar de los RMAS y RMPP en la democracia*

No se puede afirmar del todo que las respuestas sobre democracia apunten a una visión electoralista, elitista y representativa de la democracia. Hay otras posturas –muy minoritarias– en las que sí se establece el vínculo entre democracia y huelgas, movimientos sociales, asociaciones vecinales y otros repertorios no convencionales, como las sentadas.

Cuando se busca profundizar en la pregunta de la democracia se encuentra que hay dos perfiles de respuestas:

1. Ligada a la comprensión sobre lo que es la democracia, se encuentra la percepción del papel de otros repertorios sociales y políticos de los que dispone la ciudadanía. En el apartado anterior se señaló que una de las facetas que caracteriza la idea de democracia en la representación del alumnado es que es un procedimiento. Siguiendo el mismo principio, el sistema democrático español,

para la mayoría del alumnado, está fusionado con el sistema electoral y de partidos. Y, en un sentido más general, la democracia está siempre organizada en torno a instituciones estatales.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes conocen otro tipo de participación política que no sea la de votar cada cuatro y echar la papeleta allí?

ENTREVISTADO 3: Votar en blanco.

ENTREVISTADOR: Vale y a parte de votar, de todo lo que tiene que ver con las elecciones, ¿saben o a ver si me pueden identificar de qué otras formas se puede participar en política? ¿Sólo en las elecciones?

ENTREVISTADO 1: En los mítines cuando vas a dar tu opinión, cuando el candidato presenta su opinión y tú lo puedes contradecir y presentarle otra (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

2. Vinculación "difusa" con los repertorios múltiples de acción social y participación política. En contraste con la centralidad de las instituciones estatales, las instituciones ciudadanas no tienen un rol central o por lo menos tienen un papel secundario, siempre después de los partidos, el gobierno y el Parlamento. Solo en pocos casos los repertorios puestos en marcha por la sociedad civil son identificados como un elemento democrático.

ENTREVISTADOR: No importa, entonces escojamos dos de esas, las que ustedes crean que más se vinculan, las que crean que más se vinculan con la democracia. ¿Por aquí?

ENTREVISTADO 2: Las elecciones y las huelgas.

ENTREVISTADOR: Elecciones y huelgas, vale. ¿Y ustedes?

ENTREVISTADA 1: Manifestaciones y elecciones.

ENTREVISTADA 2: Elecciones y manifestaciones.

ENTREVISTADOR: O sea están de acuerdo...Ah, no, ustedes manifestaciones o huelgas.

ENTREVISTADA 2: Las dos, las dos (Anexo P. GD3. Alumnado de 3º de ESO).

6.2.2.3 *La participación no convencional (sentadas, boicots a productos, etc.).*

En el momento de hacer un énfasis en los modos de participación no convencional en las entrevistas al alumnado, se encuentran tres perfiles:

- Desconocimiento y desvinculación de una forma de participación política.
- Criminalización “difusa”: juicio en términos de bueno o malo.
- Percepción de factibilidad, esto es, ante situaciones percibidas como “profundamente” injustas.

6.2.2.4 *Normatividades ciudadanas: ser un buen ciudadano (Anexo H2, tarjeta 2).*

Por normatividades ciudadanas aquí se pretende examinar las percepciones del alumnado sobre lo que se considera el rol de un buen ciudadano o ciudadana. De acuerdo a las entrevistas, es posible delinear dos grandes perfiles. Por un lado, el perfil de aquel alumnado que considera los más importante para ser un buen ciudadanos es “votar en cada jornada electoral”, el rol de elector. El otro perfil es el de aquel alumnado que considera el rol de un bueno ciudadano es el de una persona solidaria con la

comunidad más cercana, esto es, que se debe participar en actividades para beneficiar la comunidad local.

Habría un último perfil pero es realmente minoritario y el de aquel alumnado (dos alumnas de 14 y 15 años que se auto declaran feministas) que cree que para ser un buen ciudadano o buena ciudadana habría que estar bien informado y participar en protestas pacíficas, manifestaciones, huelgas, etc.

Más o menos, para estar un poco enterado de la actualidad y no juzgar sin saber... (Anexo O. EA03. Alumna de 3º de ESO).

Más que nada para reivindicar derechos y participar en las actividades para el beneficio de la comunidad local (Anexo O. EA03. Alumna de 3º de ESO).

6.2.3 Experiencias o prácticas democráticas

Aprender sobre democracia y experimentar la democracia en la escuela no se circunscribe únicamente a los contenidos en los libros de texto. Hacen parte de estas experiencias, el conjunto de prácticas y actividades que promueven las leyes, el personal docente y administrativo y el propio alumnado: la comunidad educativa en general. Aparte de los contenidos, las actividades, las metodologías didácticas, los exámenes sobre temas de política o democracia también influyen las relaciones de autoridad, las pautas de interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa, las prácticas y espacios de participación.

La legislación educativa española, contempla dos “figuras” institucionales de participación “democrática” del alumnado: el Consejo Escolar y la figura del Delegado de Curso. Dichas figuras cuentan con implantación obligatoria en cada centro educativo y por eso es comúnmente mencionado por el profesorado, madres y padres. Pero es aquí donde cobra especial relevancia preguntarse ¿por qué solo un grupo reducido del alumnado entrevistado y no la totalidad conoce de la existencia de Consejo Escolar? ¿Por qué prácticamente la totalidad del alumnado, salvo excepciones muy concretas, desconoce los fundamentos, el funcionamiento y los objetivos del Consejo Escolar y su papel dentro de dicha figura? Pero aún se podría hacer una pregunta inquietante: ¿qué tipo de prácticas escolares predominan en los centros educativos cuando la figura del Delegado de Clase –figura de participación más cercana y permanente– tiene tantas críticas y es denostada por el alumnado?

6.2.3.1 Experiencias democráticas en el centro educativo.

Las entrevistas realizadas al alumnado revelan varias dinámicas con un peso significativo en las experiencias democráticas dentro del centro educativo.

6.2.3.1.1 Identificación difusa de la figura del Consejo Escolar y sus funciones.

Los datos no han revelado que el alumnado en su totalidad desconozca el propio órgano del Consejo Escolar. Lo que sí revelan es que a un grupo considerable del alumnado no le suena la figura, ni su papel ni sus funciones. Aunque esta figura está presente en la etapa educativa anterior (Educación Primaria), alumnado

predominantemente de 1º y 2º de ESO (y algunos de 3º), no recuerda, no identifica y confunde con el Delegado de Clase la figura del Consejo Escolar.

“Entrevistador: ¿has participado en algún tipo de actividad democrática en tu colegio? Me refiero a la elección del Delegado o Delegada de Clase, el Consejo Escolar o alguno parecido.

Entrevistada: No... el ¿Consejo Escolar? [*Expresión de sorpresa*]”
(Anexo O. EA05: Alumna de 1º de ESO).

Las entrevistas y grupos de discusión entre el alumnado demuestran que aquellos que sí tienen alguna referencia del Consejo Escolar (pocos), manifiestan un desconocimiento del funcionamiento y del rol que allí tiene el alumnado: levantar la mano.

Es que lo del Consejo Escolar... Es por... No sé muy bien cómo va. Es... Sé que cogemos y todo eso, pero para la Junta de Delegados, porque lo escogemos entre todos, votamos a mano alzada y ya... (Anexo O. EA03: Alumna de 3º de ESO).

6.2.3.1.2 *Algunas prácticas que no fomentan la participación.*

El mismo Consejo Escolar puede funcionar como instancia que favorezca y promueva prácticas democráticas participativas. Aunque no puede afirmarse que en todos los centros educativos estudiados sea consuetudinario desalentar u obstruir aquellas formas de organización del alumnado que surgen de manera autónoma, sí hay alumnado y profesorado que señalan experiencias (comentadas de manera informal y no

en la entrevista formal) que podrían encajar dentro de un modo de actuación no-democrático. Como ejemplo se puede citar un centro educativo de A Coruña:

Aquí está pasando algo, desde comienzo de este curso y yo lo sé porque digamos a los protagonistas les doy clase, de primero de Bachillerato. Hay un grupo de alumnos que quisieron instituir en el centro un movimiento asambleario entre los alumnos. Entonces solicitaron permiso a la Dirección para constituir la asamblea de centro y se les denegó. Entonces... Claro, son chavales mínimamente despiertos y leer saben, porque quien les denegó ese derecho cometió el error, entre comillas, de presentarles la ley en la que se basaba para denegarlo y claro, yo de esto me entero porque digamos que el cabecilla, entre comillas, se me acerca para corroborar que lo que él está entendiendo en la ley es correcto, y me dice "mira, este artículo de esta ley, ¿qué es lo que dice?", entonces yo le digo "no, aquí está diciendo que para hacer reuniones de delegados hay que avisarles con un cierto tiempo de antelación, y añade esa coletilla de que reuniones de delegados o cualquier otro tipo de reunión de alumnos". Entonces, lo que presentaba como ley que prohibía, en realidad, abría la posibilidad, ¿no? (Anexo O. EP04. Profesor de EE-C de 4º de ESO).

6.2.3.1.3 La omnipresente pero muy denostada figura del Delegado de Clase (distorsión de rol).

A diferencia del Consejo Escolar, órgano distante y ajeno en la percepción del alumnado, el Delegado de Clase se encuentra entrelazado más estrechamente a la cotidiana vida escolar. Las entrevistas demuestran que el alumnado identifica la figura del Delegado y comprende, meridianamente, sus funciones (teóricamente hablando). Reconocen y recuerdan algunos mecanismos, algunas situaciones y determinados acontecimientos relacionados con su mecanismo de elección. También se establece una separación formal entre la persona (en este caso el compañero o compañera) y el cargo. Incluso surgen críticas sobre la educación entre los valores de la persona y los valores que debería poseer el candidato o candidata. Esta capacidad de dar razón de la figura y los mecanismos que la organizan, permite desvelar el peso significativo de las prácticas democráticas en la construcción de una cultura política. Sin embargo, el valor significativo que le atribuye el alumnado al Delegado se ve perjudicado por el rol que en la práctica se ven obligados a desenvolver una vez elegidos o elegidas.

Pues... Tes que... Por exemplo, apuntar os exámenes nun calendario, poñer o parte de... De este de... De poñer o día e as faltas, tes que facer que a clase esté un pouco presentable, que as persianas estén cerradas ao marchar e as ventanas tamén. Tes un pouquiño máis de responsabilidade

cos teus companheiros, pero non... (Anexo O. EA02. Delegado de curso de 2º de ESO).

La figura del Delegado es reconocida prácticamente por la totalidad del alumnado entrevistado. Pero eso no significa que exista una aceptación unánime de su función y las tareas que debe desempeñar a lo largo del año. Muy al contrario, es realmente común encontrar testimonios donde el alumnado, no solo cuestiona el papel, sino que va un paso más allá y lo considera injusto, e incluso antidemocrático. En algunos casos, las prácticas excesivamente jerárquicas por parte de algunos profesores o profesoras se tornan contraproducentes para la construcción de una cultura cívica democrática en el alumnado. El alumnado percibe una contradicción entre los roles democráticos del delegado o delegada de curso y la forma jerárquica en la que se establecen las interacciones con alguna parte del profesorado.

El relato de varios Delegados de Curso revela el conjunto de tareas que desempeña en la cotidianidad escolar. Su labor está circunscrita a labores organizativas de clase, es decir, a ser ayudante en las labores del profesorado. Se trata de verificar la asistencia (confirmar la inasistencia) de compañeros, manejar la llave del salón de clase, mantener un *stock* adecuado de tizas y rotuladores, verificar el grado de orden y aseo del salón, ser el último en cerrar (por ser el tenedor de la llave). Labores estas, que nada tienen que ver con actividades que impliquen la toma de decisiones o por lo menos una interacción y comunicación de ideas, propuestas o quejas desde el alumnado hacia los diferentes estratos de la jerarquía del centro educativo. Labores que tampoco tienen que

ver con la intervención del alumnado como sujetos que puede construir conscientemente una vida escolar más participativa.

Pues normal, no fue... Para mí no fue nada del otro mundo, era apuntar un par de cosas, te mandaban ir a por tizas, pero no es tan importante como a lo mejor sí ser de Bachillerato, que tengo amigos que fueron delegados y eso ya... Ya era más” (Anexo O. EA04: Delegada de Clase de 2º de ESO).

ENTREVISTADOR: ¿Pero cuándo lo harás, en primero o segundo de bachillerato? porque ahora ya nada.

ENTREVISTADA 2: Cuando se elija el próximo delegado pues buscaría presentarme.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú?

ENTREVISTADO 1: NO tengo interés (Risas).

ENTREVISTADOR: (Risa) ¿Y tú?

ENTREVISTADA 1: Si fuera delegada pues daríame igual pero tampouco me presentaría.

ENTREVISTADOR: No es algo que te...

ENTREVISTADA 1: E que o que fan aquí os delegados tampouco...

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADO 1: Sí, coller as claves e o parte. (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

El mismo profesorado reconoce que el tipo de labores no están relacionadas con prácticas democráticas o de toma de decisiones sino de labores “organizativas”.

Representa un poco la clase y es también organizativo, es el que se encarga, por ejemplo, de pues... De dar recados de un profesor a la clase, cuando el profesor no lo puede hacer personalmente, es el que se encarga del parte horario, es decir, donde metemos las faltas todos los días, alguien tiene que subir el parte, la hoja de las faltas, desde Conserjería al aula. Y si cambian de aula alguien se tiene que encargar de coger el parte y llevarlo a otra aula. De eso se encarga el delegado (Anexo O. EP10. Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO).

El efecto que tiene la distorsión arbitraria del rol es que produce un sentimiento de ineficacia política externa en el alumnado. Es decir, que en el contexto de estas situaciones arbitrarias de distorsión del rol, incluido el incumplimiento de la norma por parte de algún integrante de la jerarquía de la comunidad educativa va gestando un sentimiento de que el sistema no se ve influenciado por sus objetivos, intenciones y acciones como Delegado o compañero o compañera. Ciertos alumnos sienten que no importa en qué medida se involucren en estos espacios de participación, el sistema se impone sobre ellos o ellas.

ENTREVISTADOR: ¿Y les gustaría ser delegado o delegada?

VARIOS: No.

ENTREVISTADA 2: Sí...

ENTREVISTADA 1: Sí, porque nos hacen encargos de ir a por tizas y cosas así.

ENTREVISTADA 3: Sí, pero o delegado as veces non se comporta como delegado e mándalle coller o parte a outras persoas e iso a mín moléstame moitísimo.

ENTREVISTADOR: Quieres decir que tú eras delegada pero veías que tu cargo no...

ENTREVISTADA 2: Claro, por ejemplo había que ir algún sitio a por algo e...

ENTREVISTADA 3: E sempre mandaban a Diego, sempre mandaban a Diego.

ENTREVISTADA 2: Claro, porque Diego xa estivera o primeiro ano e entón sempre mandaban a Diego en vez de a mín.

ENTREVISTADOR: ¿Y los profesores siguen enviando al que fue elegido o al de siempre?

ENTREVISTADA 2: No, hai veces que mandan ao delegado y hai veces que mandan al otro.

ENTREVISTADA 1: Sí, depende de para qué.

ENTREVISTADA 3: Y depende del profesor también.

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADO 2: Si tiene que ir una persona por algo se van.

ENTREVISTADA 3: A ver, que co tempo que levamos aquí máis ou menos coñecemos o instituto, non o coñecemos súper ben pero para poder ir abaixo a por algo sí.

ENTREVISTADA 2: Pero por algo se escolle delegado, non para escoller o delegado e mandar a outra persona diferente (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

6.2.3.1.4 La eficacia política de la figura es sustituida por el valor de interacción social.

Por otro lado, hay una parte realmente minoritaria del alumnado que valora positivamente la figura. Pero sus argumentos no están orientados al papel participativo, es decir, al Delegado o Delegada de clase como instancia de toma de decisiones (o por

lo menos de influir en ellas). Sus argumentos tienen que ver con la valoración de la vivencia y expresión de compañerismo y cooperación entre alumnos. En cierto modo, se trata de un mecanismo de adaptación que pone en marcha a los chicos y chicas cuando se trata de legitimar un órgano impuesto con papeles arbitrarios.

¿Sabes lo que pasa? Que al final, todos somos compañeros y nos llevamos más o menos bien, entonces es como que te ayudan, te echan una mano. De hecho, tengo el subdelegado que es... Nos llevamos muy bien, entonces nos echamos una mano el uno al otro y yo... Estoy cómoda, porque es gente que conozco, gente con quien tengo confianza y que saben cómo soy (Anexo O. EA03: Alumna de 3º de ESO).

6.2.3.1.5 Las prácticas democráticas dentro del aula.

Si se acerca la lupa al propio ambiente del aula de clase, también se pueden identificar algunos elementos que ayudan a entender cómo se van configurando ciertas nociones, ciertos valores y maneras de concebir lo que es una “práctica democrática”.

De las entrevistas y grupos de discusión se desprenden dos elementos muy reveladores. Primero, el alumnado no identifica o no reconoce, en la respuesta espontánea, alguna práctica nominalmente democrática dentro del aula. Segundo, si se profundiza un poco en las preguntas, se puede visualizar lo que se entiende por una práctica democrática: participación en los debates en clase, pero principalmente la posibilidad de “levantar la mano” en la toma de decisiones sobre algún tema o cuestión

académica. Es decir, el significado que le atribuye el alumnado en general a la democracia es el de un sistema de votación sobre diversos asuntos.

6.2.3.2 Participación fuera del centro.

Las experiencias de participación cívica del alumnado están compuestas tanto por las actividades que desenvuelven dentro del centro como por aquellas que se desenvuelven fuera de él. En el contexto de esta investigación no tiene, en principio, una mayor relevancia consultar sobre las formas de participación en las que alumnos y alumnas se involucran. Además resulta difícil, por no decir que excede el objetivo de esta investigación, establecer un tipo de relación causa-efecto entre la participación dentro y fuera del centro. ¿Una mayor participación en las actividades cívicas y políticas en el centro implicarían, por tanto, una mayor participación fuera? Aquí se sostiene que su importancia estriba en que, aunque no tiene un carácter predictor, un tipo u otro de participación, sí proporciona datos de contexto sobre algunas de sus acciones y sus actitudes al margen del centro educativo. Podría también dar pistas sobre ciertas pautas de actuación del alumnado que sean anteriores o ajenas a las experiencias que proporcionan sus respectivos centros.

6.2.3.2.1 Un curioso caso de distorsión.

En ese contexto, se pudo desvelar en las entrevistas que las huelgas, principalmente aquellas huelgas convocadas por los Sindicatos nacionales españoles, son para el alumnado el repertorio de participación cívica y política fuera de la escuela por excelencia. La huelga es, probablemente, el repertorio de acción social y

participación política más reconocido por alumnado de todos los cursos de la ESO. Sin embargo, la normativa, en concreto el artículo 8 de la Ley de Derecho a la Educación (LODE) prohibía la participación en huelgas al alumnado de 1º y 2º de ESO restringiéndola a los cursos superiores, 3º de ESO y el Bachillerato. Más adelante, la LOE en el punto 5 modifica el artículo 8 y le permite al alumnado de 3º de ESO (con 14 años cumplidos) “su derecho de reunión”, es decir su asistencia a huelgas, incluso sin permiso paterno.

Un aspecto que vale la pena resaltar es la coincidente valoración que hacen tanto alumnado como profesorado al identificar la participación en las huelgas como un mecanismo para ausentarse de clase, sin consecuencias en el ámbito escolar. Como se pudo comprobar, eso ocurre en gran parte del alumnado, pero hay otra parte cuya participación es auténtica y, por tanto, no podría explicarse como pretexto para no asistir a clase. Como hipótesis sobre el tema se puede indicar que aquel grupo de alumnos o alumnas que con el pretexto de participar en el repertorio ocultan el desarrollo de actividades ajenas al ámbito escolar, podría estar vinculado con sentimientos de ineficacia política externa.

En complemento con lo anterior, las entrevistas y grupos de discusión no revelan ningún otro tipo de participación en actividades con contenido cívico o afines. Las respuestas se orientan solo hacia actividades de tipo deportivo (en grupo o individual) y culturales (clase de piano, bailes tradicionales, etc.).

6.2.3.3 *Procesos psico-sociales en el alumnado.*

6.2.3.3.1 *Eficacia política interna y externa.*

Eficacia política es una noción extraída de la psicología política (Pateman, 2014, p. 83) y es empleada frecuentemente para comprender las propias valoraciones y actitudes de los adultos sobre sí mismos en el contexto político. La IEA introdujo este concepto en sus investigaciones internacionales de 1999 y de 2009 para indagar su funcionamiento en adolescentes escolarizados. A partir de este antecedente, en esta tesis se consideró conveniente introducir algunas preguntas que indagaran sobre la eficacia política en el alumnado entrevistado. Aunque el supuesto básico del que parte la idea de eficacia política podría refinarse y fortalecerse conceptualmente con investigaciones (no solamente apoyadas en test), en principio, permite ir estableciendo ciertas percepciones y valoraciones de la cosa política en cualquier tipo de población.

El razonamiento básico es el siguiente: los individuos sienten interés o desinterés por las cuestiones políticas en función de la percepción que tienen sobre su propia capacidad política –aptitud política, en palabras de Pateman–. La eficacia política –noción profundamente subjetiva– se puede entender como “la sensación de que es posible un cambio político y social, y de que cada ciudadano puede tener parte en provocar dicho cambio” (Campbell, Gurin, y Miller, 1954, citado en ICCS 2009, p. 29). En esta noción se pueden diferenciar dos dimensiones. Por un lado, la eficacia política interna, se refiere a la sensación y valoración que hacen los individuos sobre su competencia política (estar informados, comprender los temas políticos, entender de

“qué va la cosa”) pero también a su capacidad para actuar políticamente. Una persona se percibe eficaz políticamente cuando tiene ciertos conocimientos y además se siente capacitado para comprender el funcionamiento de la esfera política. Por otro lado, la eficacia política externa, hace referencia a la valoración que hace el individuo sobre los efectos (posibles) de sus acciones en el campo político. Es decir, hay eficacia política externa si el individuo considera que sus acciones tienen o tendrían efecto político: “la idea que tiene el ciudadano sobre la disposición y capacidad de dirigentes e instituciones para responder a las demandas de la población” (Jorge, 2009).

En la entrevista al alumnado se indagó la eficacia política en torno a dos contextos: el del centro educativo y el de la sociedad en general. Sin embargo, indagar sobre la eficacia política en el ámbito más global de la sociedad se tornó realmente difuso (por procesos de idealización política) pero la eficacia política en el contexto del centro y el aula fue más esclarecedora, porque se trata de un contexto más cercano y cotidiano y sobre el que el alumnado tiene más comprensión o información.

La eficacia política interna se indagó a partir de dos elementos: la valoración sobre el grado de conocimiento y comprensión de temas políticos y la autopercepción sobre si tiene algo que decir sobre política que merezca ser escuchado. En este aspecto las entrevistas muestran dos perfiles de alumnado.

El primer perfil, quien “controla”⁶² lo básico y siempre reconoce a alguien que “controla” más que él o ella.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensan? Pues yo tengo cinco amigos y el que más controla de política soy yo, o a lo mejor el que menos controla, ¿qué dicen? ¿Ustedes qué piensan? Quisiera empezar por ustedes.

ENTREVISTADO 1: A mín cos meus amigos non falo de política.

ENTREVISTADOR: ¿No? Algún tema...¿Nada? ¿Pero crees tú, aunque no hables, que controlas de política?

ENTREVISTADO 1: Sí, eso creo que sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y más que tus compañeros o menos? O estás ahí...

ENTREVISTADO 1: Más o menos (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

Cuando se trata de señalar a personas cuyo conocimiento político es mayor, en algunos grupos de discusión se ha encontrado que,

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué crees que controla más tu prima o tu amiga?

ENTREVISTADA 2: Non, porque normalmente eu lle digo algunas cousas e ela dime que no, porque ela cando se aburre na casa en vez de andar co móvil pois mira as noticias ou cosas así, e entón corrígueme a maior parte das cousas (Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

⁶² *Controlar* es un verbo empleado de forma coloquial por el alumnado (con gran riqueza de significado) para hacer referencia al conocimiento político.

El segundo perfil, quien no “controla” lo más mínimo y que lo explica por su escaso interés en temas complejos y alejados.

ENTREVISTADOR: ...La pregunta que yo haría es ¿saben más de política que la gente de su edad?

ENTREVISTADO 1: Eu creo que non.

ENTREVISTADOR: O sea comparen chicos y chicas de su edad dentro del cole y fuera, en términos de política ¿tú dices que no por qué?

ENTREVISTADO 1: Porque non teño moita idea de política.

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Poco? Pero no te interesa o...

ENTREVISTADO 1: Non me interesa moito, a ver, sei que teño que aprender porque somos os que temos que levar o país ao futuro (Risas)

ENTREVISTADOR: Vale, vale (Risas) Alguien... ¿Tú? ¿Sientes que sabes más de política, de temas políticos que...?

ENTREVISTADA 2: A ver, interésame a política un pouco pero non sei máis que...

ENTREVISTADO 1: Yo confundo bastantes conceptos.

ENTREVISTADA 2: No meu caso sí porque na miña casa hai personas relacionadas con la política entonces siempre sale el tema.

ENTREVISTADOR: En tu casa.

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero y ¿en el cole? En el cole más o menos dan pautas para entender ese ejemplo que ponía?

VARIOS: No.

ENTREVISTADOR: No se entiende mucho la política...

VARIOS: No...

ENTREVISTADO 1: Hablamos más bien de la de antes, no de la actual.
(Anexo P. GD1. Alumnado de 4º de ESO).

Como se indicó anteriormente, la indagación sobre la eficacia política externa – en el ámbito más amplio de lo social– en el alumnado se tornó difusa y difícil de manejar pues, en general, las respuestas sobre la *autopercepción* y la percepción del sistema, estuvieron circunscritas a las dificultades que conllevan su corta edad. Esto es, en muchas ocasiones –no en todas– el planteamiento fue percibido como inadecuado o impertinente.

“Soy muy joven para saber del tema... ¿Sabes?” (Anexo O. EA02: Alumno de 2º de ESO).

“Mira hasta ahora estoy en tercero, ¿eh?” (Anexo O. EA01: Alumno de 3º de ESO).

Sin embargo indagar sobre esa noción en el ámbito del centro educativo se reveló más nítido aunque no necesariamente favorable a la construcción de una cultura política democrática crítica. Los resultados sobre esta noción están estrechamente vinculados a las preguntas sobre participación. En cierto modo, son el resultado de la valoración del comportamiento del sistema a lo largo del tiempo en que cada alumna y cada alumno han interactuado en/con los órganos de participación que provee el centro educativo.

La conclusión es que en ningún caso hay un *autoconcepto* significativamente positivo de eficacia política interna. La respuesta más común resalta un conocimiento meridiano, y siempre acompañado por la fácil identificación de un compañero de clase,

amigo o conocido de la misma edad que “controla”⁶³ más que quien es entrevistado. Una hipótesis podría orientar la reflexión a que el alumnado entiende que no tiene elementos suficientes para entender la realidad actual. En contraste, los contenidos de los libros de texto y las clases de los profesores se ajustan a unos contenidos distintos o, por lo menos, ajenos a los sucesos políticos que se presentan en los distintos ámbitos institucionales en los que se desenvuelve el alumnado (debates con la familia, con los compañeros, etc.). De ahí que, aunque el profesorado juzgue como correcto el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre nociones y hechos políticos, lo cierto es que la mayor parte del alumnado se siente medianamente o poco capacitado –nunca muy bien– para hablar de política.

En otras investigaciones de mayor envergadura como la ICCS 1999, ICCS 2009, se indagaron los conocimientos cívicos del alumnado. Para ello emplearon el “cuestionario del alumno”, que consiste en una encuesta de amplio espectro con un gran número de preguntas tipo test. En esos estudios internacionales se consideró que un instrumento como el cuestionario era el más eficaz para evaluar el conocimiento cívico (instituciones estatales, instituciones civiles y ciudadanía) de alumnos y alumnas. En esta tesis, las restricciones de acceso pleno al alumnado, el reducido tiempo disponible para la recogida de información y, en general, los insuficientes recursos, obligaron a refinar –o acotar– forzosamente los instrumentos de recogida de información. De ahí

⁶³ Controlar es una palabra de común uso entre los chicos y chicas. En general, hace referencia al nivel de conocimiento que posee una persona sobre un tema.

que la evaluación de los conocimientos se abordara de manera indirecta y enfatizando las valoraciones, las actitudes y las acciones del alumnado. Esto se puede justificar ya que en la entrevista-debate al alumnado sobre sus valoraciones respecto a un concepto – aunque resulte muy abstracto–, un órgano político, el funcionamiento de un sistema de gobierno, los conocimientos están implícitos, y en el procedimiento de análisis se pueden y deben vislumbrar. Esta modificación en el instrumento tuvo su origen en las pruebas piloto de las entrevistas. El primer diseño preguntaba por el significado de democracia. Las respuestas fueron mayoritariamente las mismas: “etimológicamente significa demos y kratos: el gobierno del pueblo”. Había también otras variaciones pero con el mismo sentido. Debido a este tipo de respuestas se prefirió modificar la pregunta y orientarla a la indagación de actitudes, acciones o intenciones de acciones; pero también se buscó complementar dicha pregunta mediante fichas con diferentes nociones que el alumno/a debía seleccionar y justificar.

6.3 Conclusiones del discurso del alumnado

De acuerdo a lo extraído de las entrevistas y grupos de discusión del alumnado, la noción sobre el universo democrático que han construido se corresponde con la forma en la que se representa en los libros de texto: o bien es una definición etimológica vacía (demos y kratos), o bien es el juego de élites y partidos elegidos mediante un procedimiento de votación. Sin embargo, no debe entenderse en esta afirmación que hay una correspondencia mecánica entre los conocimientos y percepciones del alumnado y lo que enseñan en su centro educativo. La relación entre ambos elementos está lejos de

asociarse perfectamente pues existen otros elementos claves como el peso de las correspondientes familias, los medios de comunicación y las redes sociales.

Lo que sí se puede deducir es que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un lugar en el que se confronte –un poco más rigurosamente tanto en contenidos, actividades y espacios de participación democrática– la idea restringida de democracia que prepondera en la gran mayoría de los libros de texto con los que interactúan a diario dentro del ciclo académico. Esta afirmación se apoya en dos elementos: por un lado, los conocimientos y por otro lado, la cultura política con énfasis en su sentido de eficacia política y su propia participación.

Respecto a los conocimientos, como se pudo ver en los párrafos anteriores, se circunscriben a referencias etimológicas (a modo de letanía), procedimientos electorales y, pugna y competencia entre figuras políticas (personalización de los partidos). Tanto los libros de texto como las interacciones en el aula y el centro refuerzan ese esquema conceptual de la democracia. Al ir más allá de los conocimientos, esto es, a lo que se refiere a las percepciones (eficacia política) y acciones el alumnado (salvo algunas excepciones) no logran desarrollar una vinculación con la esfera democrática más allá de elemento periférico donde sus roles se limitan a espectador de los procesos donde se decide lo realmente importante. Además, en líneas generales, perciben una dicotomía entre lo que deben hacer y los efectos que realmente se pueden alcanzar: El alumnado desarrolla una suerte de ineficacia política. Ahora bien, hay algunas situaciones particulares en las que el alumnado intenta romper con ese sentido de ineficacia. Es el caso de un grupo reducido de alumnos y alumnas cuyo interés por la participación ha

sido y es alimentado por el núcleo familiar y los grupos de iguales. Y aquí se puede insistir en que aunque la escuela no determina directamente los conocimientos y el tipo de cultura política del alumnado, sí tiene un papel como parte de un proceso de experiencias acumulativas del aprendizaje de lo político. Esto es, que un espacio de interacción humana como es la Educación Secundaria Obligatoria resulta desaprovechado como parte de una experiencia que acumula o confronta las experiencias políticas críticas del alumnado.

7 Resultados III: el discurso del profesorado

Simultáneamente al análisis de los modos de representar la democracia y los repertorios de acción social y participación política en los libros de texto y las entrevistas al alumnado, se ha considerado relevante incluir el campo de las percepciones del profesorado cuyo objetivo es el de examinar las representaciones y prácticas curriculares del profesorado sobre la construcción escolar de la idea de democracia y al mismo tiempo un contrastar las opiniones de aquellas personas que aprenden y aquellas personas que enseñan.

Es conocida la extensa bibliografía que busca comprender las prácticas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por el uso de libros de texto. Por ejemplo, las investigaciones de Prats y Valls en 2011 proponían, a grandes rasgos, los principales itinerarios que deberían seguir las investigaciones sobre manuales escolares en el nuevo siglo. Aquí conviene recoger dos itinerarios especialmente pertinentes para el objetivo de esta investigación. En primer lugar, el conocimiento del grado de aceptación de los manuales, es decir, establecer si se hace un uso amplio o restrictivo en los centros educativos. En segundo lugar, el conocimiento de las distintas formas del “uso real”, lo que implica introducirse en la vida y cultura escolar.

En una publicación más reciente Travé y Pozuelos (2008), proponen varias líneas de investigación sobre materiales curriculares. Dentro de ellas hay dos que indagan el vínculo entre profesorado y materiales curriculares. En primer lugar, la evaluación de materiales curriculares que consiste en la comprobación que el profesorado establece sobre el “grado de incidencia” que tienen para el diseño y

desarrollo del currículum, los diferentes materiales que son elaborados como reacción a la introducción de una nueva legislación educativa. En segundo lugar, el pensamiento y la práctica del profesorado respecto al uso de materiales curriculares. En esta línea de investigación se “indagan las prácticas y percepciones del profesorado en el uso de materiales curriculares mediante el análisis empírico”, ya sea mediante estudios descriptivos con muestras representativas del profesorado o en tamaños más pequeños como estudios de caso. Además de los elementos propuestos por estos autores, se han incluido otros elementos que permiten obtener una explicación más amplia sobre las prácticas democráticas en el centro educativo como los órganos de participación de la comunidad educativa y particularmente del alumnado.

7.1 Experiencia docente, titulación y formación específica

Establecer la experiencia docente del profesorado entrevistado se convirtió en un elemento interesante porque aporta pistas para entender su forma de representación de lo que es la democracia dentro del proceso de su formación como docente y el desarrollo de su práctica docente dentro de un contexto político y cultural como el de la Dictadura, la Transición o el Periodo democrático. La experiencia promedio en años de los docentes entrevistados es de 15 años, donde el máximo número de años de experiencia es de entre 32 y 33 años; en el otro extremo se encuentran dos profesoras y un profesor con apenas un año académico. Aproximadamente el 90% del profesorado ha empezado su carrera profesional en la España democrática. El profesorado restante

empezó en la España de la Dictadura y experimentó el periodo de Transición hacia la democracia.

En cuanto a la titulación, la gran mayoría del profesorado entrevistado cuenta con una formación en Ciencias Sociales, concretamente cuentan, por un lado, con una titulación en Geografía e Historia y, por otro, en Filosofía. La especialidad predominante es la Historia del Arte. También se identificaron otros tipos de formación como periodismo, locución de radio y guionistas. Sólo dos profesoras cuentan con título de doctorado y otra con un título de Máster en Desarrollo Urbano.

En lo referente a la formación específica uno de los hallazgos más llamativos es que prácticamente la totalidad de los 28 docentes entrevistados manifiesta no poseer formación específica en la asignatura de Educación para la Ciudadanía ni en la de nociones sobre el universo democrático más allá de las asignaturas propias de su licenciatura.

“Eh... Vamos a ver, como esixencia administrativa, nunca se me pediu”
(Anexo O. EP02: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

“Específico para Educación para la Ciudadanía no” (Anexo O. EP05:
Profesor de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO).

“No había, no había formación específica...” (Anexo O. EP09: Profesora
de Geografía e Historia de 2º de ESO).

“En la carrera [licenciatura en Filosofía] teníamos evidentemente Ética, Filosofía y Política (...). ¿Qué ocurre? Que eran materias optativas”.
(Anexo O. EP04: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

Es decir, carecen de formación especial para asumir la docencia en campos que pueden ser considerados claves para una docencia idónea en Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica o Geografía e Historia de los diversos niveles. Esto se puede explicar, según el mismo profesorado, por tres factores: por un lado, debido a la falta de interés; segundo, falta de exigencia administrativa y, tercero, falta de oferta educativa para la formación específica por parte de entidades educativas. Muy particularmente la mayoría del profesorado menciona al Centro de Formación y Recursos (CEFORE⁶⁴). Solo dos profesores –profesora y profesor– comentan haber realizado cursos específicos. Una profesora de Geografía e Historia consideró que un tipo de formación específica para la enseñanza de la democracia son, por ejemplo, algunos cursos sobre el Estatuto de Autonomía de Andalucía. Por su parte, el profesor, de Filosofía, realizó un curso del CEFORE titulado *Resolución democrática de conflictos*. En este caso, la respuesta del profesor hace evidente que identifica la

⁶⁴ En la página del CEFORE no se encuentran ni programas ni áreas destinadas a formar al profesorado sobre campos vinculados a la democracia ciudadana o a la asignatura de educación en valores. Véase por ejemplo el programa formativo para el profesorado “Plan Anual de Formación do Profesorado 2017/2018” (<http://www.edu.xunta.gal/portal/node/22751>). Sin embargo, de acuerdo a algunos docentes, el CEFORE si ofertó en su momento (2006) algunos cursos sobre Educación para la Ciudadanía; lo que no indica que efectivamente fueran cursados por algunos de los docentes entrevistados.

democracia procedimental con la democracia política. Aquí lo que establece el vínculo entre los conceptos es lo democrático como adjetivo, aludiendo con ello un procedimiento difuso para el profesor mismo.

El CEFORE cuenta con una gran presencia en el imaginario del profesorado. En las entrevistas se ha encontrado que este centro de formación docente (Xunta) es una gran referente como proveedor de cursos en general en Galicia. Sin embargo, el profesorado no hace referencias a algún tipo de formación sobre las nuevas asignaturas de la LOMCE ni sobre la nueva asignatura de Educación en Valores; probablemente el ajuste se lo dejan a las editoriales.

7.2 Los libros de texto: selección y tipos de uso

7.2.1 Selección de los libros de texto

Una de las cuestiones que más peso tuvo a la hora de entrevistar al profesorado es la de los procesos de selección de los libros de texto. El objetivo era conocer los procesos y mecanismos de selección del conjunto de libros de texto de Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético-Cívica empleados en clase.

En la totalidad de los centros educativos investigados no existen ni órganos ni procesos formales o prácticos de revisión y selección. Los procesos de selección de una editorial o un libro determinado están organizados principalmente en torno a mecanismos relativamente informales. En primer lugar, cuando el profesorado quiere

mantener la editorial que tradicionalmente ha “surtido” la práctica del aula se encuentran varias situaciones:

- “la tienda de confianza”;
- el de la estrategia frente a la crisis, con origen en la formación de bancos de libros de texto;
- el de mantener la editorial por un número de años determinados (¿por ley? ¿O por decisión del departamento?), buscando la continuidad en el tiempo del texto

“Se reúne cada cuatro años o cuando hay un cambio de Ministerio, cuando hay un cambio de ley educativa que a lo mejor te obliga a hacerlo antes. Si no, cada cuatro años es cuando se cambian los libros de texto”.

(Anexo O. EP06: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

- mantener el texto que emplea el profesor anterior o al que se está reemplazando o se ha jubilado.

En cuanto a la segunda situación, aquella en la que se decide cambiar los textos, habría dos procedimientos. Un primer procedimiento consiste en la distribución o selección individual de los libros de texto entre cada uno de los docentes. Posteriormente cada docente realiza algún tipo de lectura del libro en casa o en momentos libres; el mecanismo de lectura o evaluación no es explícito pero todo apunta que cada docente, en espacios informales (cafetería, sala del profesorado, etc.) comenta sus impresiones sobre el texto. Un segundo procedimiento es el que, más allá de la evaluación rigurosa de la calidad del libro de texto, consiste en la valoración de los

“obsequios” que ofrece la editorial al centro educativo (un lote de libros, un portátil, etc.)⁶⁵.

Aún cuando los procesos de selección no estén muy estandarizados según la información obtenida en las entrevistas, sí se pueden identificar dos tipos de criterios informales de selección/exclusión de libros de texto:

- Que los contenidos sean excesivos, y por ende no fácilmente asimilables por parte del alumnado y,
- Que no están adaptados a los contenidos de la prueba de selectividad.

Estos razonamientos quedan patentes en las respuestas del profesorado:

Hay libros de texto que no son viables en el sentido de que los contenidos son excesivos. Se suele coger un libro de texto acomodado a la realidad, a lo que puedes dar y a lo que puede asimilar el alumno y a aquellos que son más pedagógicos. Ese es el criterio en general” (Anexo O. EP20: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

Este otro caso es también muy representativo,

Algunas veces son excesivos o son libros demasiado... Con demasiado contenido, entonces esos son fácilmente descartables, porque un libro que tenga, por ejemplo, que sea muy grueso, con muchísimos contenidos

⁶⁵ Indagados algunos docentes sobre las razones que sustentan esta estrategia de subasta al mejor postor, unas respuestas apuntan a que al obtener de la editorial lotes de libros de texto gratis, pueden ser incluidos en bancos de libros o dados a estudiantes en mala situación económica.

es muy difícil que sea útil, porque puede ser hasta agobiante para los niños. La sensación de que es enorme el libro” (Anexo O. EP08: Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO y de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO).

7.2.1.1 *Algunos criterios personales de selección por parte del profesorado*

- Brevedad
- Ajustado a selectividad
- Información visual atractiva
- Organización clara de la información
- Comodidad (ergonomía). Separar libros en tomos

7.2.2 El uso del libro de texto en la enseñanza-aprendizaje de la democracia.

Preguntado el profesorado por el porcentaje de uso de los libros de texto en las clases sobre contenidos relativos a la democracia, se ha encontrado que se puede enmarcar dentro de un rango que va del 80% a un 90% de las clases. El nivel de uso depende, al parecer, de la edad y el comportamiento del alumnado. Es decir, el profesorado entiende que a medida que se llega a grados mayores (y por tanto la edad promedio del alumnado es mayor) el uso del libro de texto no es permanente ya que resulta más viable recurrir a actividades más abiertas como los debates y otras dinámicas de interacción entre el alumnado. En el mismo sentido influye el mejor o

peor comportamiento conductual del alumnado. Aquellos cursos en los que el comportamiento es más disruptivo, es mayor el uso de los libros: “la madurez de los chicos”.

¿Sabes? Yo me aferro al libro de texto porque es mi primer año y entonces (...) Y en tercero, quizás, como ellos van un poco más maduros me ha permitido salirme un poco del libro y actuar con más libertad”.
(Anexo O. EP07: Profesora de Geografía e Historia de 2º de ESO).

El conjunto de las respuestas recogidas en las entrevistas ha permitido identificar y delinear dos perfiles docentes en cuanto al uso de los libros de texto: uso temático y uso mixto.

7.2.2.1 El uso temático.

Hay un perfil que consiste en el uso fiel de los textos. Este perfil de docente (predominante en la mayoría de los docentes entrevistados) hace un uso temático de los textos y al mismo tiempo sigue, más o menos fielmente, la secuenciación de los contenidos allí propuestos. Tanto las actividades de los libros como las evaluaciones y las secciones complementarias son empleadas, en general, aleatoriamente o, dependiendo de si el tipo de actividad o sección se ajustan a los tiempos de determinada clase en particular.

No existe una programación estricta o lo suficientemente rígida que defina de antemano el empleo de otras secciones diferentes de los contenidos. Incluso algunos

docentes hacen uso de estas secciones dependiendo del “ambiente de la clase” (nivel percibido de disciplina y calma en el aula).

Sí, para contenidos lo utilizo. Utilizo parte de los ejercicios y... pero eso, lo utilizo para los contenidos, como base para los contenidos, como base para el vocabulario y algunos ejercicios (Anexo O. EP08: Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO y de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO).

7.2.2.2 *El uso mixto (apoyado en libros de texto y complementados por los materiales de creación propia del profesorado).*

Por otro lado, hay un perfil docente que aunque oponiéndose a su uso, emplea un enfoque mixto que consiste en evaluar (no queda claro el tipo de evaluación) y recoger apartados de los libros de texto y complementarlos con materiales elaborados por el propio docente a partir de otras fuentes como prensa, Internet, etc. A modo de dossier, estos materiales junto con reproducciones de determinados apartados de libros son entregados al alumnado, lo cual se convierte en el conjunto de materiales centrales de la práctica en el aula.

7.2.2.3 *El no uso por razones ajenas a un proceso de selección.*

Si en general el profesorado recurre al libro de texto como herramienta de trabajo en el aula, conviene también recoger aquellos casos en los que no se emplean. En este caso, se trata de una asignatura que hacía parte de un Proyecto bilingüe y no

había disponible en la oferta editorial un libro de EpC en otro idioma diferente al castellano. En consecuencia, el profesorado decidió construir sus propios materiales, como bien se indica en el siguiente fragmento, a partir de otros libros o información obtenida en Internet.

Los niños esos no tuvieron libro de texto, esos sí que no tuvieron libro de texto porque formaban parte del Proyecto bilingüe, entonces los materiales se los elaboraba yo, entonces, claro (...) Sí, extraídas de material o bien de Internet o bien de una especie de batiburrillo de otros libros (Anexo O. EP08: Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO y de Educación para la Ciudadanía de 2º de ESO).

7.3 El contenido en la enseñanza-aprendizaje de la democracia, los RMAS y la RMPP

7.3.1 Estructura temática

Probablemente vinculado con el preponderante uso temático de los libros de texto, los contenidos sobre democracia más tratados por el profesorado (tabla 22) se manifiestan profundamente similares: fundamentalmente centrado en instituciones estatales de gobierno en detrimento de instituciones civiles o ciudadanas. Esas instituciones también tienen otra característica importante y es que están orientadas al sistema electoralista, elitista y centrado en la representación.

Tabla 24.

Contextos temáticos y sus temáticas más comunes en la enseñanza.

Contexto temático	Temática
Democracia	Definición
	Características
Estado democrático	Democracia frente a dictadura
Vs. Estado no democrático	
Configuración institucional democrática	Formas de estado democrático (república, monarquía)
	Separación de poderes
	Funcionamiento del Parlamento
Elecciones	Funcionamiento
	Requisitos

Fuente: elaboración propia.

Si se observan detalladamente las respuestas del profesorado, se encuentra también que los repertorios de acción social o los repertorios alternativos de participación social no hacen parte del contenido de la democracia. Solo al ser preguntados particularmente intentan esbozar y delinear los vínculos entre dichas realidades sociopolíticas. Aquí lo llamativo es que esos repertorios sí tienen cabida en la selección curricular, pero están ubicados en otros temas. Por ejemplo, cuando se aborda el sindicalismo, el sufragismo y otros repertorios, se hace desde contextos muy particulares: el sindicalismo y las huelgas van dentro del esquema explicativo de la Revolución Industrial (en libros de Historia) o desde grupos dentro del funcionamiento empresarial actual (en textos sobre Emprendimiento Empresarial); el sufragismo dentro

del movimiento feminista. Los mismos movimientos se entienden de manera aislada como un esfuerzo de grupos o sectores sociales pero no como parte del funcionamiento normal del sistema democrático.

Dentro del conjunto del profesorado entrevistado, solo se pueden citar dos profesoras, quienes entienden que la noción de democracia que se trabaja en el su centro educativo, es tan solo un modelo de democracia: el modelo liberal. Y por tanto, consideran como parte de su práctica, plantear en sus clases la distinción de la doble naturaleza que alberga la noción de democracia: democracia participativa y democracia representativa. De acuerdo a lo que comentan en las entrevistas, entienden que la democracia no implica solamente participar en el ritual electoral y luego desvincularse de la actividad política.

Ese é un debate que está agora na sociedade. A ver, cando empezaron todo este movemento de xente nova que desenvocou en Podemos e demais... Cando empezaron, recordas, por exemplo que falaban moito do que era a democracia, que a democracia non era só votar, que a democracia era pois por exemplo que se respectasen os dereitos que figuran na Constitución, dereito a unha vivenda, dereito ao ensino, a unha sanidade...” (Anexo O. EP12. Profesora de Geografía e Historia de 3º de ESO).

Otro caso llamativo es el de una profesora que considera de vital importancia incluir en sus asignaturas de EpC y EEC, en el desarrollo del contenido sobre democracia, la importancia de las plataformas ciudadanas de A Coruña, Ferrol y

Santiago, el Movimiento 15-M y los Movimientos de la Primavera Árabe. La gran dificultad en el caso de esta profesora está en que inconscientemente realiza un proceso de autocensura. Incluir esos repertorios dentro de la asignatura y defender su lugar dentro de la normalidad democrática, le representa a la profesora un motivo de duda y de posible conflicto con el conjunto de padres y madres

Yo también... a mí también me surgen dudas, eso, ya te digo, el día que tal lo... y hasta pensé, porque aquí los padres están muy encima, rollo... (...). Pero sí que, ese día tuve un poco de inquietud de decir, “a ver si... no sé, si después van a comentar en casa... (Anexo O. EP21. Profesora de EpC de 2º de ESO y EE-C de 4º).

Sin embargo, un caso contradictorio es que no se autocensura cuando se trata de introducir en los contenidos de las asignaturas algunos movimientos de ultraderecha, en particular cuando en sus clases pretenden abordar las diferencias entre los Estados democráticos y los Estados autoritarios:

Sí. También vimos, esto es muy curioso porque eso, precisamente, rollo así, el fascismo y el nazismo. Vimos esta peli alemana... La Ola, y a los chicos les gustó mucho. Unos chicos querían leer Mi lucha de Hitler, otras querían pelis sobre el nazismo... (Anexo O. EP21. Profesora de EpC de 2º de ESO y EE-C de 4º).

7.4 Las prácticas en el aula

7.5 La evaluación

¿Se evalúa al alumnado específicamente sobre democracia? ¿Sobre qué temas y cómo? De acuerdo a los datos, salvo algunas excepciones, el profesorado en general centra su estrategia de evaluación en los conocimientos. El profesorado se refiere a esos conocimientos como aspectos teóricos, vocabulario, conceptos, temas, etc. Pero aún cuando el centro es la evaluación de los conocimientos, vale la pena señalar dos o tres tipos de estrategias empleadas, cada una con ciertos procedimientos muy concretos. La primera estrategia gira en torno a un examen a modo de prueba escrita que aportaba prácticamente la totalidad de la nota. Al mismo tiempo el examen se acompaña de ejercicios semanales –que no son computables dentro de la nota– pero que funcionan como test del nivel de rendimiento. En términos del universo político democrático, esta estrategia se traduce en ejemplos muy concretos como preguntar cuántas democracias hay según Amnistía Internacional, qué son elecciones libres, en qué consisten las garantías constitucionales, los derechos civiles, la separación de poderes, cuál es la diferencia entre monarquías y repúblicas o entre sistemas democráticos y no democráticos.

Cómo evaluaba. Vamos a ver, estaba por un lado un examen trimestral en el que lo que se pedía era que se aclarase el sentido de términos que habían sido utilizados en clase, términos, conceptos, claves, digamos o tal... Luego... Eso daba la nota, digamos, que fundamental. Me servía,

sobre todo, para saber qué alumnos digamos aprovechaban mejor lo que eran los contenidos o... Quién estudiaba más, en una palabra (Anexo O. EP04: Profesor de EE-C de 4º de ESO).

Bueno, yo evalúo los conocimientos. Claro, los conocimientos y evidentemente si tú les pones "Sistemas políticos" bueno, pues tienen que hablar del nazismo, tienen que hablar de los fascismos, tienen que hablar de los totalitarismos, tienen que hablar de la democracia, tienen que hablar de la democracia participativa... Y se evalúan conocimientos (Anexo O. EP06: Profesor de EE-C de 4º de ESO).

La segunda estrategia de evaluación –realmente la menos común– consiste en omitir la prueba escrita y centrarse en las “producciones del alumnado”. En coherencia con sus propios presupuestos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la democracia, este grupo de profesorado evalúa los conceptos y nociones pero no a partir de una prueba escrita única sino en la resolución continua de ejercicios y de reflexiones escritas u orales.

Estoy trabajando, más que nada, con las producciones de ellos, pues las actividades que les mando se las recojo, leo y lo que voy... Fundamentalmente intentando valorar eso, la participación, el trabajo y por otro lado, la madurez en los comentarios (Anexo O. EP05: Profesor de EpC de 2º de ESO).

Por su parte, hay otro tipo de profesorado que emplea una estrategia mixta. Se trata de abarcar varios campos (o “niveles” de acuerdo al mismo profesorado) a partir de los cuales valorar el desempeño del alumnado. El primer nivel es de la prueba escrita sobre nociones teóricas. Cuenta con un peso ligeramente mayor (un cuarto de la nota) al resto de los otros niveles. El segundo campo, un tercio de la nota, de nivel más de desempeño y actitud en el que se evalúa la capacidad de trabajo personal, la expresión escrita, y la resolución de fichas, reflexiones, anotaciones. El tercer campo, el segundo tercio de la nota, evalúa “lo que pasa en clase” o sea, la capacidad del alumnado de expresar su opinión, defender oralmente su postura y tomar parte en discusiones sobre la asignatura.

A diferencia de los contenidos, las actitudes y las actuaciones no hacen parte de la estructura de evaluación de la asignatura; esto coincide directamente con los resultados a los que han llegado estudios como el de Eurydice (2012). Tanto en el conjunto de las actividades y evaluaciones propuestos en los libros de texto, así como en otro tipo de actividades (sin libros de texto), el proceso de enseñanza-aprendizaje de la democracia está dirigida por la lógica de evaluación conceptual. Las entrevistas demostraron que en la evaluación del nivel de formación ciudadana, esto es, el universo democrático, las actitudes cívicas y democráticas, la participación pasada o la intención de participar en actividades cívicas, no hace parte de la estructura de intereses ni mucho menos integra el repertorio de acciones consideradas como relevantes en el aula. Así practicada la evaluación lo que queda claro es que la enseñanza-aprendizaje del

universo democrático se restringe al aprendizaje de nociones, conceptos y esquemas sobre órganos políticos.

7.6 Participación democrática del alumnado

7.6.1 Dentro del centro

Al igual que los contenidos, las actividades y las evaluaciones sobre la democracia, las actividades en el centro educativo o su forma de organización son ámbitos clave para experimentar y formarse democráticamente como ciudadanos y ciudadanas. Hay dos experiencias en las que coinciden unánimemente el profesorado y alumnado en denotar como actividades democráticas en el centro educativo: la elección del delegado de clase y la elección del Consejo Escolar. Cabe aclarar que la primera figura está más presente en el recuerdo espontáneo de los entrevistados que la segunda.

No obstante, es necesario tomar con cierta precaución el adjetivo de democrático. Es decir, que aquí el profesorado asimila o confunde lo democrático con el procedimiento de votación. Pero también conviene comentar que lo que alguna parte del profesorado considera participación o actividad democrática, aparte de la confusión procedimental, la mayor parte del alumnado y otro sector del profesorado le resulta, por un lado, escaso y por otro, profundamente antidemocrático. En el primer caso se entiende que el centro educativo no ofrece ni promueve activamente espacios de participación salvo la tradicional figura de Delegado de Curso:

Claro, otra cosa es lo que es la práctica de ciudadanía, pues eso la escuela probablemente se quede corta para eso. Aparte de elegir delegado...

Quiero decir, ¿qué otra ejercicio práctico de ciudadanía hacen los chavales? Ninguna (...). (Anexo O. EP04: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

Respecto al segundo caso, comenta el mismo profesor y que cuenta con veinticinco años de experiencia:

Pero tú me hablas, efectivamente, de participación democrática... Todo está en contra, quiero decir, todo está en contra, a pesar de lo que las leyes digan, se pone todo tipo de obstáculos para que efectivamente se entrenen digamos en el ejercicio de... Pues de sus derechos. Eso es así, es una realidad... (Anexo O. EP04: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

Sí, vamos a ver, a principio de curso siempre se escoge un delegado de clase, y eso yo creo que es lo único. Se escoge un delegado de clase y ahí pues hacemos un poco la ficción de un proceso democrático: presentamos candidatos, yo les doy la oportunidad de que cada candidato, si quiere, se dirija al resto de la clase para pues bueno, que diga lo que quiera, y una... Se lo piensan durante una semana y después votan, escriben en un papelito el nombre de su candidato. Designo a dos alumnos para que vayan abriendo los papelitos y que vayan haciendo el recuento de votos, y de esa forma se escoge, en mi clase al menos, el

delegado. (Anexo O. EP10. Profesora de Geografía e Historia de 3º y 4º de ESO).

Porque de lo que se trata en el fondo con respecto al alumnado, continúa el profesor, es “Que sigan las pautas que vienen dictadas...”

Por ejemplo,

En ese Centro, hace dos años, tuvieron una sentada organizada por algún sindicato de estudiantes porque querían... porque les denegaban el derecho a la huelga, les denegaban el derecho a la huelga como estudiantes... (Anexo O. EP04: Profesor de Educación Ético-Cívica de 4º de ESO).

Otro profesor señala la dependencia que tienen las figuras democráticas de las decisiones del profesorado, es decir, carecen de autonomía incluso para reunirse:

En la práctica sí hay, ellos acaban elegir el Consello escolar, acaban de elegir sus delegados, bueno acaban, han elegido sus delegados, esos delegados tienen una reunión una vez al mes, si el jefe de estudios se acuerda que ese es otro tema (Risa)... (Anexo O. EP01. Profesor de Geografía e Historia de 3º de ESO).

7.6.2 Fuera del centro

Dentro de la estructura de la entrevista al profesorado se contempló indagar su percepción sobre el tipo y nivel de compromiso ciudadano del alumnado fuera del centro educativo. El profesorado en general, a partir de charlas directas y comentarios

de terceros, interpreta un bajo nivel de compromiso. La normativa educativa recoge la posibilidad de participación del alumnado de 3º de ESO en adelante en las diferentes huelgas (principalmente en el ámbito educativo) convocadas por los sindicatos, profesorado y madres y padres.

Prácticamente la totalidad del profesorado insiste en recordar al alumnado las implicaciones sociales y educativas de asistir a una huelga. Sin embargo, coinciden en valorar la participación del alumnado en estas actividades como nulas. Una huelga en medio del curso académico no es entendida –de acuerdo a la percepción del profesorado–, como una actividad de grandes repercusiones sino muy al contrario, consiste en no asistir a clase. Por tanto, este tiempo no se destina ni al apoyo o crítica sino a actividades de ocio (jugar fútbol, videojuegos, reunirse con compañeros y amigos). De ahí que cuando reflexionan sobre la participación en huelgas no dudan en comentar lo fútil de las actuaciones del alumnado.

Entonces é o concepto este de folga vacación... Sin... É dicir, faltamos a clase pero non hai consecuencias...” (Anexo O. EP02: Profesor de EE-C de 4º de ESO).

Otro sector del profesorado, minoritario, considera que existe cierto compromiso político en el alumnado pero se señala a partir de chicos y chicas muy concretas. Es decir, este grupo del profesorado entiende que la apatía o desinterés no es generalizado, pero lo argumentan a partir de casos muy concretos. Reconocen en ciertos estudiantes su participación en actividades dentro y fuera del centro. Reconocen la participación en

sindicatos estudiantiles, en huelgas, en actividades que implican el cambio o conservación de dinámicas y procesos en el centro educativo.

7.7 Conclusiones del discurso del profesorado

Una de las cuestiones más significativas que se puede extraer de las entrevistas es que el profesorado (salvo tres profesores que valoran la verticalidad y la jerarquía) apuesta por la democracia; apuestan por una enseñanza de la democracia mediante prácticas democráticas. El gran escollo es que la idea que se transmite de democracia no se ha problematizado ni a nivel individual ni a nivel del conjunto del profesorado. Parece que la democracia es unidimensional y está instituida tan sólidamente que no vale la pena introducir algún debate.

Ese escaso debate sobre la democracia y lo democrático se añaden por lo menos tres elementos más. Por un lado, la falta de formación específica en, su debido momento, sobre asignaturas como EpC o EE-C. Por otro, la falta de procesos formales de evaluación y selección de libros de texto. De modo que sus clases están apoyadas en la información de las asignaturas cursadas en sus propias licenciaturas (que en algunos casos eran optativas), libros de texto sin proceso de evaluación e Internet (se desconocen que Webs o recursos se emplean). Por último, en la práctica escolar cotidiana, suele ocurrir que muchos de los temas sobre democracia coinciden con el final de las clases y se abordan brevemente o no se logra llegar porque se ha dedicado el tiempo a otras temáticas. Se trata de un problema de concatenación entre el diseño curricular y la programación de aula y luego con la práctica en el aula.

Las formas de interacción con los libros de texto es también un elemento a tener en cuenta. Son parte de las prácticas cotidianas por la mayoría del profesorado, en concreto, se trata de una interacción que engloba básicamente dos dinámicas: predominan la realización de las lecturas y actividades de modo individual. Los debates entre grupos pequeños o la clase en general carecen de espacio, salvo cuando el profesor lanza al grupo preguntas sobre definiciones u opiniones (generalmente no informadas previamente) y el alumnado lanza variedad de opiniones.

La consecuencia de este tipo de interacciones en clase, sumado a la selección de libros de texto y falta de formación específica, es que no tenga lugar una contestación a los conocimientos y las prácticas democráticas de baja intensidad, no-democráticas y antidemocráticas que existen o pueden existir en los centros educativos. El alumnado no entra en contacto con conocimientos o experiencias democráticas alternativas, novedosas, críticas.

8 Conclusiones

¿Se aprende sobre democracia en la escuela? Y si es así, ¿mejora la escolarización los conocimientos, actitudes y prácticas políticas democráticas del alumnado? ¿Qué tipo de subjetividades democráticas construye la escolarización obligatoria? ¿Qué tipo de discurso y de experiencias democráticas participativas tienen lugar en la escuela?

Como se ha podido observar a lo largo del desarrollo de esta tesis, la cuestión más global sobre la que se ha intentado incidir es la importancia que tiene el aprendizaje político y en concreto, el aprendizaje político democrático en la escuela. De ahí que esta tesis pretenda subrayar la importancia de realizar todo tipo de investigación en este campo que es y debe ser transversal dentro de la estructura de contenidos y valores escolares. Esta tesis concuerda con la acertada reflexión de Amy Guttmann: “sí podemos decir que en una sociedad democrática la *educación política* (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública” (Guttmann, 2001, p. 345). Aún cuando se proclame esta “primacía moral” (afirmación que no deja de ser una postura de tipo normativo), vale la pena adentrarse en la dinámica escolar y observar en la vida cotidiana del aula y el centro educativo cómo se realiza, cómo se ejecuta –de facto– la *performance* tanto de la enseñanza como del aprendizaje político democrático.

Como se puede ver en los resultados la enseñanza de la democracia se realiza de un modo incompleto e inadecuado. Tanto la selección de contenido, bien desde el currículum oficial, bien desde el currículum confeccionado por las editoriales, como

también el conjunto de espacios y prácticas cotidianas en el aula y el centro educativo no se constata un compromiso efectivo con la primacía moral de la educación pública que reclama Guttman. Es decir, si se pudiera establecer una linealidad y concatenación directa se podría señalar sin lugar a dudas que los presupuestos, los objetivos y los resultados –aún con el esfuerzo de algún profesorado y con el impulso que supuso en su momento la introducción de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la Educación Ético-Cívica– no terminan por hacerse patentes en la enseñanza y mucho menos en el aprendizaje del alumnado. Lo que en el código manejado en esta tesis se puede resumir así: aún cuando se pueden detectar enormes esfuerzos en alguna parte del profesorado, las subjetividades políticas que se construyen en la juventud escolarizada en la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia entraña una *baja intensidad* democrática; en todo caso, una educación más comprometida (consciente o inconscientemente, intencionalmente o no) con modelos políticos liberales, comprometidos con valores individualistas, competitivos, consumistas, elitistas y enormemente acríticos (que en el mejor de los casos se confunde con opiniones, censuras y reproches). Esto se demuestra en el tipo de temáticas seleccionadas sobre el universo democrático pero también al observar cómo se realiza una maniobra de desvinculación (o vinculación *difusa* y *pixelada*) de la sociedad civil en los asuntos políticos de relevancia (por ejemplo en los procesos de democratización, las movilizaciones de la sociedad civil y los múltiples Movimientos Sociales). Las imágenes que acompañan estos contenidos, refuerzan esa desvinculación pues priman las imágenes de las élites (hombres predominantemente), profesionales de la política y

edificios institucionales, a la vez que enfatizan otros aspectos sobre los repertorios de acción social y participación política de la sociedad civil como la criminalización, desacreditación, paternalización de esos repertorios, sin presentar alguna aclaración o contextualización del sentido profundo de determinados acontecimientos y acciones. Pero además, las actividades, que son los espacios dentro de los libros de texto destinados a *ejercitar* los contenidos aprendidos, terminan por difuminar o pixelar los contenidos, toda vez que se centran en aspectos conceptuales (comprensión de organigramas sobre procesos electorales, ramas de los poderes, etc.).

Lo anterior se intensifica cuando predominan procedimientos cotidianos como es el uso exclusivamente del libro de texto por parte del profesorado en la interacción con el alumnado, pero no se introduce en otras fuentes alternativas de información que permitan al alumnado hacer un contraste entre diversas fuentes con múltiples argumentos. En el mejor de los casos, como “estrategia de objetividad” en el contenido, los mismos libros presentan otras fuentes (enlaces o fragmentos de textos) que remiten a páginas webs de su misma elaboración o a periódicos reconocidos por su postura conservadora, reaccionaria y contraprogresista. De modo que una selección en los contenidos y una selección en las fuentes desde las que se extraen esos contenidos impiden que el alumnado entre en contacto con otras nociones, conceptos, temas, significados. Pero a la vez no permite fomentar en el alumnado el reconocimiento de una autonomía en la construcción de su conocimiento; una autonomía apoyada en diversos procesos como pueden ser el análisis sistemático de los textos y la confrontación de las fuentes. El mismo Delval (2012) insiste: “la democracia no

consiste sólo en que los ciudadanos puedan elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, o que tengan los mismos derechos y reciban un trato semejante, sino también en que sean individuos autónomos que tienen capacidad para analizar racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más favorables para el bienestar no sólo propio sino de todos. Por ello un componente esencial de la vida democrática es la capacidad de decisión autónoma de los ciudadanos (p. 38).

A la vez que se pone en juego cierta selección de contenidos también hay ciertas prácticas en el aula y el centro educativo que tiene implicaciones profundas en las normativas ciudadanas (lo que es percibido por el alumnado como un buen ciudadano o buena ciudadana). El resultado es el intento de configurar cierto modelo de ciudadanía (ciudadanos y ciudadanas) centrado en lo cívico como un modo de voluntariado social comprometido con la solidaridad (entiéndase caridad) con los demás. En todo caso, alejado de dos instancias claves: por un lado, de espacios de crítica informada y organizada; por otro, un ciudadano alejado de aquellas instancias en las que se toman decisiones. Es este un modelo de ciudadanía minimalista, donde el buen ciudadano, está comprometido con la aceptación de unos derechos y unos deberes que le enmarcan (constrañen) su rol político y crítico. Ese constreñimiento viene configurado por la *evisceración* del componente político de la lucha por la participación política.

Esta orientación hacia modelos de ciudadanía débil, acrítica, minimalista, individualista y centrada en el compromiso con las normas por encima del compromiso

colectivo (Jaime Castillo, 2009), se ha visto demostrada patentemente en un profundo déficit democrático en el discurso curricular, en las prácticas y las experiencias educativas.

Cuando un modelo de democracia se vuelve hegemónico como es el caso del modelo liberal, representativo y elitista de la democracia, su efecto es que se oculta o difumina que tanto la idea como su materialización institucional experimentan un proceso de redefinición y reconfiguración conforme avanza la historia y que es el fruto de múltiples fuerzas (entre ellas las mismas élites) pero también de los repertorios en los que se organiza la sociedad civil dentro de la contienda política. Si se ha producido una mutación en los repertorios de participación, entonces hay una discrepancia científica en los contenidos escolares porque no aparece esa mutación en los textos.

Subjetividades

Representar restrictivamente la idea de democracia, desconociendo otros vectores de expresión sociopolítica, tiene un efecto profundamente significativo en el conjunto de ideas y creencias, valoraciones y actitudes del universo político que construye el alumnado. En la interacción con este tipo de contenidos curriculares, el alumnado se socializa políticamente en una cultura política poco crítica y pasiva en la medida en la que no entran a hacer parte de sus conocimientos y valoraciones acontecimientos y procesos sociales en las cuales emerjan y sobresalgan las dimensiones agénticas de la sociedad, una sociedad entendida como una posibilidad de convertirse en *sujetos históricos*. Al no entrar en contacto con estas experiencias se corre el riesgo de construir un relato del sentido común muy distinto: identidad política

legitimadora (Castells, 2001, p. 203) o una *cultura política de súbdito o de subordinación* (Almond y Verba, 1992, p. 188). Todo ello en detrimento de la construcción, en el estudiantado, de una cultura política emancipadora, de resistencia, de proyecto y de participación. Adoptando las palabras de Giroux, (2001): hay un proceso de “supresión de la disconformidad en una amplia gama de ámbitos, entre los que figuran los medios de comunicación, las universidades y las escuelas públicas (...); en este sentido, las escuelas han abandonado las pedagogías y los modelos de aprendizaje en lo que se tratan aspectos sociales importantes, se plantean interrogantes sobre cómo funciona el poder en la sociedad o se tratan consideraciones sociales fundamentales sobre la justicia social como elemento constituyente de la interrelación entre la práctica cultural y la política democrática” (p. 13).

Pero esto no significa la inexistencia de espacios de resistencia, de autonomía relativa. Hay pequeños resquicios en los que el alumnado se resiste a una interiorización mecánica de los discursos curriculares. El alumnado confirma que no participa. Probablemente sea así. El problema está en que se da por supuesto que se entiende lo mismo por participación y sus condiciones. Si se trata de seguir las actividades propuestas por los adultos, se puede afirmar que, en ese sentido, el grado de vinculación es menor. Sin embargo, si se trata de participar como creadores del espacio y como identificadores de las problemáticas, en ese caso, el vínculo emocional es mayor y por tanto la participación y la intención de participación es mayor: en parte se puede seguir la huelga convocada por los grandes sindicatos, pero lo que le resulta relevante para el alumnado es vincularse a diversos tipos de actividades en su entorno más cercano tanto

espacial como socialmente (atender a la limpieza de los arenales en su playa o la del amigo o amiga). La implicación de esta dinámica en el ámbito del aprendizaje de la democracia de alta intensidad (democracia participativa o democracia radical) es que la forma de la ciudadanía en los jóvenes se transforma. Ahora buscan vincularse con los asuntos sociales y políticos de una manera menos jerárquica, más cooperante (en redes) y desde sus propios intereses. Se ve en las entrevistas que las identidades ciudadanas promovidas en los libros de texto son de pasividad, elitismo, representativo. Pero el alumnado no introduce directamente estas nociones en su personalidad; el alumnado intenta promover sus propios repertorios y no sólo consumir los de las generaciones que le preceden aunque sean un referente normativo.

A la par que la ciudadanía de los jóvenes muta, los contenidos y actividades de los libros de texto, la forma de interacción en el aula y las prácticas que son promovidas en los centros educativos no proporcionan experiencias de aprendizaje de lo político acordes con el fluir de la sociedad. De modo que aunque se parta de que los efectos de la educación en la participación política no son directos, son complejos y difusos: “los análisis empíricos que desenredan los efectos de la educación per se de las experiencias preadultas son difíciles de encontrar”⁶⁶ (Kam y Palmer, 2008); y por otro lado, se supone que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la vida (véase *The Lifelong*

⁶⁶ Otros autores como Mayer (2011) sostienen que la evidencia encontrada en sus investigaciones demuestran que el efecto de la educación postsecundaria sobre la participación política es positivo y significativo.

Learning Programme de la Comisión Europea 2014-2020), entonces la mayoría del tiempo de escolarización se pierde como una etapa vital dentro del conjunto de las *múltiples experiencias acumulativas* que enriquecen la subjetividad del alumnado. Si no hay una relación directa, lo cierto es que sí se desaprovecha un espacio en el que el alumnado puede entrar en contacto con múltiples discursos y experiencias sociopolíticas. Una posible explicación de este proceso es que hay una gran distancia entre los esfuerzos por enseñar y el aprendizaje concreto.

Se ve en el futuro cercano, con la eliminación de la EpC y la EE-C y su sustitución por la nueva asignatura de Educación en Valores, la introducción de un itinerario en el sentido común: los valores son un bloque único, inmutable, universal y carecen de vínculo con las coordenadas culturales, sociales, históricas y políticas. Esta eliminación de asignaturas centradas en la formación de ciudadanos y ciudadanas contrasta con las políticas europeas más globales; contrasta con las políticas educativas de países como el Reino Unido (con *The National Curriculum for Citizenship*, promovido por el Departamento de Educación) o Australia (con el *Programa de Evaluación Nacional. Civismo y Ciudadanía*) que apuestan y ven como prioridad favorecer la formación ciudadana de su alumnado y en general de su juventud.

Por último, recogiendo una de las conclusiones centrales del libro de Guttman (2001), la educación política debería encargarse de preparar a ciudadanos y ciudadanas para participar al reproducir de forma consciente su sociedad. La reproducción social consciente es un comienzo ideal en la educación democrática y en la política democrática. Este ideal se logra materializar si el proceso de enseñanza-aprendizaje se

lleva a cabo desde y hacia un enfoque crítico de la democracia tanto en el profesorado como en el alumnado. Empieza, por tanto, con la selección y evaluación de libros de texto (y sus contenidos) o con la elaboración de materiales idóneos por parte del profesorado; se parte también por la institucionalización de espacios y prácticas de deliberación y participación de toda la comunidad educativa en lo que realmente importa, en la toma de decisiones que afectan estructuralmente el centro educativo y el proceso educativo.

Como corolario a la reflexión del papel de la escuela en la construcción de las subjetividades sociopolíticas democráticas no podría dejarse de incluir las reflexiones de Jason Brennan en su libro *Contra la democracia* (2018). El autor pone de relieve que en nuestras sociedades se han ido configurando en los ciudadanos unas formas de entender la democracia que se pueden resumir en “tres grandes tipos de ciudadanos democráticos: “hobbits, hooligans y vulcanianos” (Brennan, 2018, p. 21). Las políticas educativas y las prácticas escolares construyen subjetividades en las nuevas generaciones. La pregunta es si construye identidades ignorantes, apáticas y pasivas en lo político (como los hobbits); identidades fanáticas y sectarias (como hooligans). O si se trata, en todo caso, de construir identidades y subjetividades racionales, informadas o deliberantes (como los vulcanos). Lo que se puede observar es que las políticas educativas y las prácticas escolares cotidianas no tienen como parte de sus prioridades la formación de una ciudadanía de alta intensidad, aún cuando muchas personas de la comunidad educativa dediquen gran parte de sus esfuerzos personales a ello.

Una autocrítica

En aras de superar las limitaciones de enfoque, ejecución y alcance de esta tesis, se han identificado algunas líneas de trabajo que podrían aportar más elementos y de mayor solidez sobre el vínculo entre el aprendizaje político y la educación. Entre ellos se podrían citar por lo menos cuatro.

1. Aunque las instituciones educativas europeas como la EACEA centren sus esfuerzos en grandes estudios comparativos sobre los aprendizajes cívicos en los diferentes sistemas educativos europeos, lo cierto es que es tales estudios (basados casi exclusivamente en cuestionarios y test) no permiten vislumbrar con un mayor grado de profundidad las prácticas cotidianas y las formas reales mediante las que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa interactúan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje político democrático (ciudadano). Es necesario ingresar en los centros educativos y en las aulas para observar el contexto en el que se producen los aprendizajes, no bastan los cuestionarios. Una opción fructífera podría estar en la investigación mediante múltiples estudios de caso.

2. En relación con lo anterior, estas investigaciones se podrían replicar de modo que se puedan establecer comparativas con otros países o conglomerados de estos con el objetivo de establecer dinámicas más globales y de mayor robustez empírica. Incluso se pueden replicar y contrastar estudios realizados en diferentes Comunidades Autónomas.

3. Una opción que siempre se contempló fue la de entrevistar a los autores de los propios libros de texto o participar de los procesos de su elaboración. La relevancia de

este enfoque estaría en investigar las percepciones profundas de los editores y diseñadores de los materiales sobre la selección y presentación de los contenidos y actividades. A pesar de ser una aproximación interesante, no está exenta de dificultades y obstáculos para establecer el contacto.

4. La selección de los libros de texto y creación de materiales propios es otro campo de gran importancia en la línea de investigación de esta tesis. Aunque como se puede ver en los resultados, existe un gran vacío en los procesos concretos de selección de los materiales que se emplean en el aula, sería realmente revelador entender las premisas y procedimientos (aunque sean informales) en la adopción de los libros de texto. Además se podrían confrontar estas percepciones y prácticas con aquellas prácticas del profesorado (realmente minoritario) que ha optado por no emplear los libros de texto y crear sus propios materiales.

9 Referencias

- Abela, J., García-Nieto, A., y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Grounded Theory como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Aguiló Bonet, A. (2009). La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI). *Revista de Filosofía Política, Suplemento 1*, 377-383. Recuperado de <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/respublica/Suplementos/001/S001-047.pdf>
- Almond, G.A. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramérica.
- Almond, G. A., y Verba, S. (2001). La cultura política. En A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de Ciencia Política* (pp. 171-201). Barcelona: Ariel.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, D. R. (Eds) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon Editorial.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. y López de Munain, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Hegoa.

- Arteaga, C. (2009). Una “lección de sociales”: representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos. *Espacio Abierto*, 18(2), 301-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/122/12211826006/>.
- Atienza Cerezo, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad*, 1 (4), 542-574. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/23523>.
- Atienza Cerezo, E., y Van Dijk, T. E. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 353, 67-106. Recuperado de <https://goo.gl/oW1zE9>.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En J. Benedicto y M.^a L. Morán (Eds.), *Sociedad y política: temas de sociología política* (pp. 227-268). Madrid: Alianza Editorial.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de Juventud*, (81), 13-28. Recuperado de <https://goo.gl/5yxXwH>.
- Benedicto, J.; Fernández de Mosteyrin, L.; Funes, M.^a J.; Monferrer, J.; Morán, M.^a L. y Robles, J.M. (2011). *La construcción del sujeto político entre los jóvenes en riesgo*. Sevilla: Fundación del Centro de Estudios Andaluces.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Benedicto, J., y Morán, M. L. (eds.). (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Berelson, B. R.; Lazarsfeld, P. F. y McPhee, W. N. (1951). *Voting. A Study of opinion formation in presidential campaign*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckman, N. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México D. F.: FCE.
- Borón, A. A. (2007). Aristóteles en Macondo: notas sobre el fetichismo democrático en América Latina. En G. Hoyos Vásquez (comp.), *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía* (pp. 49-67). Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Brennan, J. (2018). *Contra la democracia*. Deusto: Deusto-Value School.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Casasampere, A. (2015). *Curso introductorio al análisis de datos cualitativos apoyados por Atlas.ti 7* [Material de estudio inédito].
- Castejón Fernández, L. A., y España Ganzaráin, Y. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula*

- Abierta*, 31(83), 107-126. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/issue/viewIssue/1032/129>.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información. El poder de la identidad* (Vol. II). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- Castillo Lluch, M., y Sáez Rivera, D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, 3(1), 73-88. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/10822>.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7515/6918>.
- Comisión Europea (2006). Europa con los ciudadanos 2014-2020. *Council Regulation (EU) No 1904/2006/CE of 12 December 2006 establishing the 'Europe for Citizens' programme for the period 2007-2013*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1904&from=ES>.
- Comisión Europea (2013). Europa con los ciudadanos 2014-2020. *Council Regulation (EU) No 390/2014 of 14 April 2014 establishing the 'Europe for Citizens' programme for the period 2014-2020*. Recuperado de <https://eur->

lex.europa.eu/legal-

content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOL_2014_115_R_0002&qid=1398334046443.

Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Consejo de Ministros el 11/05/2010 en la sesión 120^a. Recuperado de

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_ESP.pdf.

Consejo de la Unión Europea (2009). *Resolución C311/1 del Consejo de 27 de noviembre de 2009 relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*. Recuperado de

<http://lex.europa.eu/legal->

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219\(01\)&from=ES](http://content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219(01)&from=ES).

Consejo Europeo (2002). *Recomendación (2002) Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812^a reunión de los Delegados de los Ministros*. Recuperado de

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804bf0c2>.

Corradini, L. (30 de septiembre de 2010). La desconfianza es una virtud cívica. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/948501-la-desconfianza-es-una-virtud-civica>.

Dahl, R. (2012). *La Democracia*. Barcelona: Ariel.

- Dalton, R. J. (1988). *Citizen Politics in Western Democracies: Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, WestGermany, and France*. London: Chatham House Publishers.
- De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.). (2012a). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada Editora.
- De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.). (2012b). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. II). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada Editora.
- De Puelles Benítez, M. d. (2000). Los manuales escolares un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación* (19), 5-11.
http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10789.
- Del Águila, R. (Ed.) (2009). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.) (2012a), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias*

- Sociales* (Vol. I) (pp. 37-46). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada Editora.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: CIS.
- España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de Diciembre de 1978, pp. 29313-29424.
- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de Julio de 1985, pp. 21015-21022.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de Mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de Diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, de 5 de Enero de 2007, pp. 677-773.
- España. Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 174, de 21 de Julio de 2007, pp. 31680-31828.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: Comisión Europea.

Galicia. Decreto 133/2007 por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 136, de 13 de Julio de 2007, pp. 12032 a 12199.

García-Pelayo, M. (1986). *El Estado de partidos*. Madrid: Alianza.

García Pérez, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
<http://hdl.handle.net/11441/25983>.

García-Serna, J. A. (2018). Notas sobre la selección del itinerario analítico deductivo-inductivo en el análisis de materiales curriculares. En V. Arufe Giraldez (Presidencia). *1º Congreso Mundial de Educación*. A Coruña: Sportis Formación Deportiva.

Gee, J. P. (2003). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.

Gibbins, J.R. y Reimer, B. (1999). *The politics of Posmodernity: An Introduction to Contemporary Politics and Culture*. London: Sage.

Giroux, H. (1981). *Ideology culture and the process of schooling*. Lewes: Palmer Press.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D. F.: Siglo XXI

Giroux, H. (1993). *La Escuela y la lucha por la Ciudadanía*. México D.F.: Siglo XXI.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goldthorpe, J. (2010). *De la sociología : números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: CIS.
- Gómez Rodríguez, A.E. y García Ruiz, C.R. (2012). La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos. En N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.) (2012a), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I) (pp. 439-446). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Diada Editora.
- González García, E. (2012). Educación de la cultura política en los manuales escolares de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 501-516. <http://hdl.handle.net/10481/23041>.
- González de Oleaga, M. (2012). (D)escribir las prácticas o el secreto de los toldos rojos de Bolonia. En D. Guinea-Martín (Ed.), *Trucos del oficio de investigador. Casos prácticos de investigación social* (pp. 31-62). Barcelona: Gedisa.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 77-88. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>.

- González Valencia, G. (2009). Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En R.M^a Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.), *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa* (pp. 69-75). Bologna: Pàtron Editore.
- Gore, J.M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz y M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. (2009). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobsbawn, E. (2016). *La era de la revolución, 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Huntington, S.P. (1994). *La Tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- Huntington, S.P. (2014). *El orden político en las sociedades en cambio*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.

- Ibáñez Gracia, T. (2006). El giro lingüístico. En L. Íñiguez Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 23-45). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez Rueda, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 83-123). Madrid: CIS.
- Jaime Castillo, A. (2009). Actitudes cívicas y dimensiones de la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125(1), 47-80.
<http://www.ingentaconnect.com/contentone/cis/reis/2009/00000125/00000001/art00002#>.
- Jorge, J.E. (2009). *Cultura política y democracia en Argentina*. Buenos Aires: Edulp.
- Kam, C. D. y Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612-631.
<https://doi.org/10.1017/S0022381608080651>.
- Kam, C.D. y Palmer, C.L. (2011). Rejoinder: Reinvestigating the Causal Relationship between Higher Education and Political Participation. *The Journal of Politics*, 73(3), 659-663. <https://doi.org/10.1017/S0022381611000363>.
- Kelsen, H. (2002). *Esencia y valor de la democracia*. Granada: Comares.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Mexico: Siglo XXI.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Layder, D. (1993). *New Strategies in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- López Bausela, J. (2011). Historia de un desencuentro: currículum prescrito y manuales escolares de educación para la ciudadanía en el ámbito de la educación primaria. En A. Barrio Alonso, J. de Hoyos Puente y R. Saavedra Arias (Coord.), *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación. Actas del X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 142-153). Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Martín Rojo, L. (2006). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 161-196). Barcelona: UOC.
- Martínez, M.L., Silva, C., Morandé, M., y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última década*, 18(32), 105-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>.
- Mayer, A.K. (2011). Does Education Increase Participation? *The Journal of Politics* 73(3), pp. 633–645. <https://doi.org/10.1017/S002238161100034X>.
- McAdam, D.; Tarrow, S.G. y Tilly, C. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer.
- Melucci, A. (1996). *Challenging codes collective in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Meyer, D.S., y Tarrow, S. (Eds.) (1998). *The social movement society: Contentious Politics for a New Century*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Michels, R. (2001). *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna* (Vol. I). Buenos Aires: Amorrortu.
- Miles, M.B. y Huberman, A.H. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Miralles Martínez, P., Delgado Cortada, C., y Caballero Carrillo, M. (2008). Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales* (7), 89-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3241/324127627008/>.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Moore, B. (2002). *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia: el señor y el campesino en la formación del mundo moderno*. Barcelona: Península.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 169-189. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2003/re20030911399.pdf?documentId=0901e72b81257985>
- Navarro, V. (2009). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Anagrama.

- Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona: Anagrama.
- Rucht, D y Neidhardt, F. (2002). Towards a 'Movement Society'? On the possibilities of institutionalizing social movements. *Social Movements Studies*, 1(1), 7-30. doi: <https://doi.org/10.1080/14742830120118873>.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oberschall, A. (1996). Opportunities and framing in the Eastern European revolts of 1989. En D. McAdam, J.D. McCarthy y M.N. Zald (Eds.), *Comparative Perspectives on Social Movements* (pp. 93-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (2014). *Participación y teoría democrática*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Percheron, A. (1978). *La socialización política de los niños. Psicología social*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.

- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2360/1916>.
- Presno, M.A. (9 de noviembre de 2012). En una democracia fuerte hay una fuerte contrademocracia. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/agendapublica/blog/democracia-fuerte-contrademocracia_6_67253277.html. Consultado el 30 de septiembre de 2016.
- Putnam, R. (1995a). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Putnam, R. (1995b). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 28(4), 664-683. doi: <https://doi.org/10.2307/420517>.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Revilla Blanco, M. (1995). Participación política: lo individual y lo colectivo en el juego democrático. En J. Benedicto y M.^a L. Morán (Eds.), *Sociedad y política: Temas de sociología política* (pp. 299-323). Madrid: Alianza.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallon, P. (2009). La democracia y sus condiciones. *Cuadernos del Cendes*, 71, 149-160.

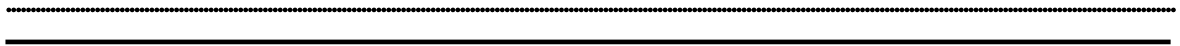
- Santisteban Fernández, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
<https://core.ac.uk/download/pdf/132092913.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.) (2012a), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I) (pp. 277-286). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada Editora.
- Santos, B. de S. y Avritzer, L. (2004). Introducción: Para ampliar el canon democrático. En B. de Sousa Santos (Coord.), *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa* (pp. 33-69). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de S. y Mendes, J.M. (Eds.) (2017). *Demodiversidad: imaginar nuevas posibilidades democráticas*. Ciudad de México: Akal.
- Sartori, G. (1995). *Teoría de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. de Alba Fernández; F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I) (pp. 47-62). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada Editora.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Recuperado de http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana: Marco de la evaluación* [International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework]. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Schumpeter, J. A. (1971). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar.
- Sherrod, L. R.; Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.) (2010). *A Handbook of research on civic engagement in youth*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tarrow, S. G. (2012). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tilly, C.; Tilly, L. y Tilly, R. (1997). *El siglo rebelde: 1830-1930*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Tilly, C. y Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008: desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., y Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: Eburon Publishers.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in Twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: Eburon Publishers.
- Torres Santomé J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Travé González, G. y Pozuelos Estrada, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, 65, 3-10.
<http://hdl.handle.net/10272/10652>.
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R.M. (2006). *Teoría fundamentada, Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Valles Martínez, M. S. (2000). La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 575-603). Madrid: Alianza.

- Valles Martínez, M.S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, J. (1998). Teorías democráticas participativas. Un análisis crítico. *Economía y Ciencias Sociales*. 2-3, 155-179.
- Walker, D.A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wright, E. O. (1994). *Clases*. Madrid: Siglo XXI.

ANEXOS



Anexo A. Resumen de los Modelos de Democracia según Held (2009).

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
DEMOCRACIA CLÁSICA	Los ciudadanos deben disfrutar de la igualdad política para que puedan ser libres para gobernar y ser a su vez gobernados	<ol style="list-style-type: none">1. Participación directa de los ciudadanos en las funciones legislativa y judicial2. La asamblea de ciudadanos ejerce el poder soberano3. El ámbito de acción del poder soberano incluye todos los asuntos comunes de la ciudad4. Existen múltiples métodos de selección de los cargos públicos (directa, sorteo, rotación)5. No existen distinciones de privilegios entre los ciudadanos ordinarios y los que ocupan puestos públicos6. Con excepción de los puestos relacionados con el ejército, el mismo puesto no puede ser ocupado dos veces por el mismo individuo.7. Mandatos breves para todos los puestos8. Los servicios públicos están remunerados	<ol style="list-style-type: none">1. Ciudad-estado pequeña2. Economía de esclavitud, que deja tiempo libre para los ciudadanos3. Trabajo doméstico, es decir, el trabajo de la mujer, que libera a los hombres para los deberes públicos4. Restricción de la ciudadanía a un número relativamente pequeño

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales
DEMOCRACIA PROTECTORA	Los ciudadanos exigen protección frente a sus gobernantes, así como frente a sus semejantes, para asegurarse de que los gobiernos lleven a cabo políticas que correspondan a los intereses de los ciudadanos en su conjunto	<ol style="list-style-type: none"> 1. La soberanía reside en último término en el pueblo, pero se confiere a los representantes que pueden ejercer legítimamente las funciones 2. Las elecciones regulares, el voto secreto, la competencia entre facciones, líderes potenciales o partidos y el gobierno de la mayoría son las bases institucionales para establecer la responsabilidad de los que gobiernan 3. Los poderes del estado deben ser impersonales, a saber, deben estar legalmente circunscritos y divididos en ejecutivo, legislativo y judicial 4. Carácter central del constitucionalismo para garantizar la libertad frente al trato arbitrario y la igualdad ante la ley, en la forma de derechos políticos y civiles, o libertades sobre todo aquellos relacionados con la libertad de palabra, expresión, asociación, voto y creencia 5. Separación del estado de la sociedad civil, es decir, el ámbito de la acción del estado, en general, debe ser fuertemente restringido a la creación de una estructura que permita a los ciudadanos desarrollar sus vidas privadas, libres del peligro de la violencia, los comportamientos sociales inaceptables y las interferencias políticas indeseadas 6. Centros de poder y grupos de interés en competencia

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
MODELO RADICAL DE LA DEMOCRACIA DESARROLLISTA	Los ciudadanos deben disfrutar de la igualdad política y económica, para que nadie pueda ser amo de nadie y para que todos puedan disfrutar de igual libertad e independencia en el proceso de desarrollo colectivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Separación de las funciones legislativa y ejecutiva 2. El poder legislativo está constituido por la participación directa de los ciudadanos en reuniones públicas 3. La unanimidad en los asuntos públicos se considera deseable, pero en caso de desacuerdo se acepta la regla de la mayoría en las votaciones 4. Los puestos del ejecutivo están en manos de magistrados o administradores 5. El ejecutivo es nombrado bien por elección directa, bien por sorteo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidades pequeñas no-industriales 2. Distribución de la propiedad privada entre muchos; la ciudadanía depende de la posesión de propiedades, es decir, una sociedad de productores independientes 3. El servicio doméstico de las mujeres, que deja tiempo libre a los varones para el trabajo (no doméstico) y la política

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
DEMOCRACIA DESARROLLISTA	La participación en la vida política es necesaria no sólo para la protección de los intereses individuales, sino también para la creación de una ciudad informada, comprometida y en desarrollo. La participación política es esencial para la expansión más alta y armoniosa de las capacidades individuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. La soberanía popular por sufragio con el sufragio universal (junto con un sistema proporcional de votos) 2. Gobierno representativo (liderazgo electo, elecciones periódicas, voto secreto, etc.) 3. Frenos constitucionales para asegurar las limitaciones y la división del poder del estado, así como la promoción de los derechos individuales, especialmente los relacionados con la libertad de pensamiento, sentimiento, gusto, discusión, publicación y combinación y la persecución de los planes de vida elegidos individualmente 4. Demarcación clara de la asamblea parlamentaria y la burocracia pública, es decir, separación entre las funciones de los elegidos y las de los administradores especialistas (expertos) 5. Participación de los ciudadanos en las distintas ramas del gobierno, a través del voto, una extensa participación del gobierno local, debates públicos y el servicio judicial 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una sociedad civil independiente con la mínima interferencia del estado 2. Una economía de mercado competitiva 3. Posesión y control privado de los medios de producción, junto con experimentos con formas de propiedad comunitaria o cooperativa 4. Emancipación política de la mujer, pero preservación, en general, de la tradicional división del trabajo doméstico 5. Un sistema de naciones-estado con relaciones internacionales desarrolladas

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales		Condiciones Generales	
DEMOCRACIA DI RECTA (SOCIALISMO- COMUNISMO)	El “libre desarrollo de todos” puede alcanzarse con el “libre desarrollo de cada uno”. La libertad exige el fin de la explotación y, en último término, la plena igualdad política y económica; únicamente la igualdad puede garantizar las condiciones para la realización de la potencialidad de todos los seres humanos, de tal forma que cada uno pueda dar según su capacidad y recibir según su necesidad	<u>Socialismo</u> 1. Las cuestiones públicas deben ser reguladas por Comuna(s) o consejo(s) organizados en una estructura piramidal 2. El personal del gobierno, los magistrados y los administradores están sujetos a frecuentes elecciones, al mandato de su comunidad y a ser revocados 3. Los funcionarios no cobran más que el salario de los trabajadores 4. La milicia popular mantiene el nuevo orden político sujeto al control de la comunidad	<u>Comunismo</u> 1. El gobierno y la política en todas sus formas dejan paso a la autorregulación 2. Todas las cuestiones públicas se resuelven colectivamente. El consenso es el principio de decisión en todas las cuestiones públicas 3. Distribución del resto de las tareas administrativas por rotación y elección 4. Sustitución de todas las fuerzas armadas y coercitivas por el autocontrol	<u>Socialismo</u> 1. Unidad de la clase obrera 2. Derrota de la burguesía 3. Fin de los privilegios de clase 4. Desarrollo substancial de las fuerzas de producción, de tal forma que las necesidades básicas estén cubiertas y las personas tengan suficiente tiempo para desarrollar actividades no laborales 5. Integración progresiva del estado y la sociedad	<u>Comunismo</u> 1. Todo vestigio de clases desaparece 2. Desaparición de la escasez y abolición de la propiedad privada 3. Eliminación de los mercados, del intercambio y del dinero 4. Fin de la división social del trabajo

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
DEMOCRACIA ELITISTA COMPETITIVA	Método de selección de una élite política cualificada e imaginativa, capaz de adoptar las decisiones legislativas y administrativas necesarias -Un obstáculo a los excesos del liderazgo político	1. Gobierno parlamentario con ejecutivo fuerte 2. Competencia entre élites y partidos políticos rivales 3. Dominio del parlamento por los partidos políticos 4. Carácter central del liderazgo político 5. Burocracia: administración independiente y bien formada 6. Límites constitucionales y prácticos al margen efectivo de decisión política	1. Sociedad industrial 2. Modelo de conflicto social y político fragmentado 3. Electorado pobremente informado y/o emotivo 4. Cultura política que tolera las diferencias de opinión 5. Surgimiento de estratos de expertos y gerentes técnicamente cualificados 6. Competencia entre los estados por el poder y las ventajas en el sistema internacional

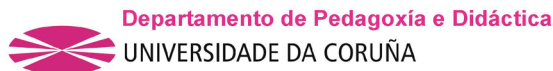
Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales		Condiciones Generales	
PLURALISMO	1. Garantiza el gobierno de las minorías y por tanto la libertad política 2. Obstáculo fundamental al desarrollo de facciones excesivamente poderosas y de un estado insensible	<u>Pluralismo Clásico</u>	<u>Neopluralismo</u>	<u>Pluralismo Clásico</u>	<u>Neopluralismo</u>
		1. Derechos del ciudadano, incluido una persona-un voto, la libertad de expresión, la libertad de organización 2. Un sistema de frenos y contrapesos entre el legislativo, el ejecutivo, el poder judicial y la administración burocrática 3. Sistema electoral competitivo con al menos dos partidos 4. Abanico diverso de grupos de interés (solapados), que buscan influencia política 5. El gobierno media y juzga entre las distintas demandas 6. Las normas constitucionales están inmersas en una cultura política que las respalda	1. ----- 2. ----- 3. ----- 4. Múltiples grupos de presión, pero una agenda política sesgada hacia el poder de las corporaciones económicas 5. El estado, y sus departamentos persiguen sus propios intereses sectoriales 6. Las normas constitucionales funcionan en un contexto de culturas políticas diversas y un sistema de recursos económicos radicalmente desigual	1. El poder es compartido e intercambiado entre numerosos grupos de la sociedad 2. Amplia base de recursos de distinto tipo, dispersos a lo largo de la población 3. Valor de consenso respecto a los procedimientos políticos, el conjunto de alternativas y el ámbito legítimo de la política 4. Equilibrio suficiente entre los ciudadanos activos y los pasivos como para organizar la estabilidad política	1. El poder es atacado por numerosos grupos 2. La escasa base de recursos de muchos grupos impide una participación política plena 3. La distribución del poder socioeconómico proporciona oportunidades y límites para las opciones políticas 4. Participación desigual en la política: gobierno insuficientemente accesible

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
DEMOCRACIA LEGAL	<p>1. El principio de la mayoría es una forma efectiva y deseable de proteger a los individuos de un gobierno arbitrario y, por lo tanto, de mantener la libertad</p> <p>2. Para que la vida política, al igual que la económica, sea una cuestión de libertad e iniciativa individual, el gobierno de la mayoría, con el fin de funcionar de una forma justa y sabia, debe circunscribirse al imperio de la ley</p>	<p>1. Un estado constitucional (modelado por los rasgos de la tradición política anglosajona que incluya una clara división de poderes)</p> <p>2. Imperio de la ley</p> <p>3. Intervención mínima del estado en la sociedad civil y en la vida privada</p> <p>4. Una sociedad de libre mercado lo más extensa posible</p>	<p>1. Liderazgo político efectivo guiado por los principios liberales</p> <p>2. Reducción al mínimo la excesiva regulación burocrática</p> <p>3. Restricción del papel de los grupos de interés (sindicatos)</p> <p>4. Reducción al mínimo (erradicación si fuera posible) de la amenaza del colectivismo de todo tipo</p>

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales	Condiciones Generales
DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	El derecho igual para todos al autodesarrollo solo puede alcanzarse en una “sociedad participativa”, una sociedad que fomente un sentido de la eficacia política, nutra la preocupación por los problemas colectivos y contribuya a la formación de una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continuada por el proceso del gobierno	<ol style="list-style-type: none">1. Participación directa de los ciudadanos en la regulación de las instituciones clave de la sociedad, incluyendo el lugar de trabajo y la comunidad local2. Reorganización del sistema de partidos, haciendo los cargos del partido directamente responsables ante sus afiliados3. Funcionamiento de los partidos participativos en la estructura parlamentaria o del congreso4. Mantenimiento de un sistema institucional abierto, que garantice la posibilidad de experimentar con formas políticas	<ol style="list-style-type: none">1. Mejora directa de las escasas bases de recursos de muchos grupos sociales, a través de la redistribución de los recursos materiales2. Reducción (erradicación si fuera posible) en la vida pública y privada del poder burocrático no responsable ante los ciudadanos3. Un sistema abierto de información que garantice decisiones informadas4. Reconsideración de la atención y cuidado de los niños, para que las mujeres, al igual que los hombres, puedan aprovechar oportunidades de participar

Modelo	Principio justificativo	Características Fundamentales		Condiciones Generales
AUTONOMÍA DEMOCRÁTICA	Los individuos deberían ser libres e iguales para la determinación de las condiciones de propia vida; es decir, deberían disfrutar de los mismos derechos (y por consiguiente, de las mismas obligaciones) para especificar el marco que genera y limita las oportunidades a su disposición, siempre y cuando no empleen este marco para negar a los demás sus derechos	<u>Estado</u> 1. Un principio de autonomía incorporado a la constitución y a la declaración de derechos 2. Estructura parlamentaria (organizada en torno a dos cámaras basadas en RP y RE) 3. Sistema judicial que incluya foros especializados para examinar la interpretación de los derechos (RE) 4. Sistema competitivo de partidos (reformado por la financiación pública y PD) 5. Servicios administrativos, centrales y locales, organizados internamente de acuerdo con el principio de PD, con el requisito de coordinar las demandas del usuario local	<u>Sociedad Civil</u> 1. Diversidad de tipo de familias y fuentes de información, instituciones culturales, grupos de consumidores, etc. (recogidos por el principio PD) 2. Servicios comunitarios como el cuidado de los niños, los centros de salud o educación organizados internamente de acuerdo con el principio de PD, estableciendo prioridades de los usuarios 3. Empresas autodirigidas (de propiedad nacional, si se trata de industrias vitales y si no de propiedad social o cooperativa) 4. Una variedad de empresas privadas para ayudar a promover la innovación y diversidad	1. Disponibilidad de información para garantizar decisiones informadas respecto de todas las cuestiones públicas 2. Prioridades de inversión establecidas en conjunto por el gobierno, pero extensa regulación del mercado, de los bienes y el trabajo 3. Reducción al mínimo de los innumerables centros de poder en la vida pública y privada 4. Mantenimiento de un marco institucional receptivo a los experimentos con las formas organizativas 5. Responsabilidad colectiva de las tareas mundanas y reducción al mínimos del trabajo rutinario

Anexo B. Carta de presentación a los IES.



A Coruña, 07 de febreiro de 2017

D. [REDACTED]
IES [REDACTED]

Respectado/a Director/a

Dentro da actual marco de investigación do Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación da Universidade da Coruña, diferentes doutorandas e doutorandos están a desenvolver múltiples investigacións como parte da súa tese doutoral, no contexto da nosa Provincia e a nosa Comunidade Autónoma.

Nese Programa de Doutoramento lévase a cabo unha investigación no ámbito da educación centrada na comprensión da realidade e das prácticas dos centros educativos galegos. Esta investigación leva como título *Poder, Cultura e Educación. A democracia e participación política nos materiais curriculares en Galicia* desenrolada polo investigador Jaime Alberto García Serna.

Por medio da presente carta, desexo solicitarlle formalmente a súa autorización para levar a cabo unha investigación no seu centro educativo nestes próximos meses do curso 2016-2017.

A investigación está destinada a desenvolverse mediante varios tipos de actividades. Entre elas pódense sinalar concretamente:

- Entrevistas puntuais ao profesorado de Ciencias Sociais e Filosofía
- Entrevistas breves ao alumnado de 3º e 4º da ESO
- Grupos de discusión entre o mesmo profesorado y entre o mesmo alumando

De acordo co exposto e dadas as características do tipo de estudo, ante todo, quixera resaltar que o manexo da información, por parte do investigador, está sometido a unhas pautas estritas de *confidencialidade e imparcialidade*. Ademais, é o meu compromiso, por unha banda, estar atento a responder, na medida do posible, todas as dúbidas e interrogantes que xurdan no proceso de investigación. Pola outra banda, levar a cabo un *feed back* co centro educativo, co fin de someter toda a información a matizacións, aclaracións e correccións. E finalmente, establecer un ambiente de colaboración coa institución.

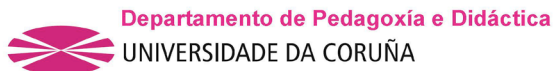
Agradezo de antemán a súa colaboración,

Reciba un cordial saúdo,

Jaime Alberto García Serna
Móbil: [REDACTED]
jaime.garcia.serna@udc.es

Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Elviña, s/n 15071 A Coruña
Tel.: 981 167 000 Ext.: 4688

Anexo C. Carta de autorización a padres y madres.



A Coruña, 07 de febreiro de 2017

IES [REDACTED]
Rúa do [REDACTED]

Respetado/a padre/madre

Dentro da actual marco de investigación do Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación da Universidade da Coruña, diferentes doutorandas e doutorandos están a desenvolver múltiples investigacións como parte da súa tese doutoral, no contexto da nosa Provincia e a nosa Comunidade Autónoma.

Nese Programa de Doutoramento lévase a cabo unha investigación no ámbito da educación centrada na comprensión da realidade e das prácticas dos centros educativos galegos. Esta investigación leva como título *Poder, Cultura e Educación. A democracia e participación política nos materiais curriculares en Galicia* desenrolada polo investigador Jaime Alberto García Serna.

Nese contexto e polo medio da presente carta, desexo solicitarlle formalmente a súa autorización para levar a cabo unha entrevista co seu/súa fillo/a. O obxectivo é conversar co alumnado sobre o proceso ensino-aprendizaxe de nocións como a democracia, a cidadanía e o uso dos libros de texto. A entrevista ten unha duración de entre 20 e 30 minutos, e se realiza en horarios que non interrompan as actividades do alumno/a.

De acordo co exposto e dadas as características do tipo de estudo, ante todo, quixera resaltar que o uso da información, por parte do investigador, está sometido a unhas **pautas estritas de confidencialidade e imparcialidade** (na entrevista se exclúen nomes e referencias persoais do alumno/a e de terceiros). Ademais, é o meu compromiso, por unha banda, estar atentos a **responder**, na medida do posible, **todas as dúbidas** que xurdan no proceso de investigación. Pola outra banda, levar a cabo un **“feed back”** co centro educativo, co fin de someter toda a información a matizacións, aclaracións e correccións. E finalmente, establecer un ambiente de **colaboración coa institución**.

Agradezo de antemán a súa colaboración,

Reciba un cordial saúdo,

Jaime Alberto García Serna
jaime.garcia.serna@udc.es

D./Dña. _____, autorizo a
_____, para realizar a entrevista.

Anexo D. Corpus de los libros de texto analizados.

Editorial	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Anaya	Geografía e Historia (2011) Inglés (2011) Religión (2011)	Educación para la Ciudadanía y los DDHH (2008) Inglés (2012) Lingua Galega e Literatura (2012)	Cultura Clásica (2007, 2011) Geografía (2007) Religión (2011)	Educación Ético-Cívica (2012) Latín (2011)
Edebé		Educación para la Ciudadanía y los DDHH (2007) Lengua castellana y Literatura (2012)	Cultura Clásica (2007, 2011)	Latín (2012) Lengua castellana y Literatura (2012)
Rodeira	Geografía e Historia (2007)	Geografía e Historia (2008) Historia (2011)	Historia (2011)	Educación Ético-Cívica (2012) Historia (2008, 2011)
Santillana	Geografía e Historia (2007, 2012) Lengua castellana y Literatura (2012)	Educación para la Ciudadanía y los DDHH (2007) Geografía e Historia (2008)	Biología y Geología (2007, 2011) Cultura Clásica (2010) Geografía (2007, 2011)	Educación Ético-Cívica (2008) Ética (2012) Historia (2008) Lengua castellana y Literatura (2014)
SM	Historia (2011)	Educación para la Ciudadanía y los DDHH (2008) Geografía e Historia (2008) Inglés (2007)	Cultura Clásica (2011) Geografía (2007)	Educación Ético-Cívica (2008, 2012) Historia (2012) Latín (2012) Lengua castellana y Literatura (2011) Religión (2012)
Vicens Vives	Geografía (2007)		Geografía (2007)	

Anexo E. Casilleros tipológicos del alumnado.

E1. Casillero tipológico de entrevistas al alumnado.

Identificador	Curso	Sexo	Edad	Total
EA01	4º ESO	H	16	1
EA02	2º ESO	H	13	1
EA03	3º ESO	M	15	1
EA04	2º ESO	M	14	1
EA05	1º ESO	M	12	1
EA06	4º ESO	M	16	1
EA07	4º ESO	H	17	1
Total				7

Anexo E. Casilleros tipológicos del alumnado.

E2. Casillero tipológico de grupos de discusión del alumnado.

Identificador	Curso	Sexo	Edad	Total
CE G	1º ESO	M	12	1
CE G	1º ESO	M	13	1
CE G	1º ESO	M	12	1
CE G	1º ESO	H	12	1
CE G	1º ESO	H	13	1
CE G	1º ESO	H	13	1
CE C	3º ESO	M	14	1
CE C	3º ESO	M	14	1
CE C	3º ESO	M	15	1
CE C	3º ESO	H	14	1
CE C	3º ESO	H	15	1
CE C	3º ESO	H	15	1
CE E	4º ESO	M	16	1
CE E	4º ESO	M	17	1
CE E	4º ESO	M	17	1
CE E	4º ESO	H	16	1
CE E	4º ESO	H	16	1
CE E	4º ESO	H	16	1
Total				18

Anexo F. Casillero tipológico del profesorado.

Identificador	Curso	Sexo	Edad	Total	Identificador	Curso	Sexo
EP01	H	50	LH	20	GeH	3	1
EP02	H	43	LF	28	EE-C	4	1
EP03	H	45	LGH	10	GeH	1	1
EP04	H	47	LF	26	EE-C	4	1
EP05	H	49	LGH	27	EpC	2	1
EP06	H	63	LF	32	EpC y EE-C	2º y 4º	1
EP07	M	29	LGH	1	GeH	2º y 3º	1
EP08	M	36	LGH	10	GeH y EpC	3º	1
EP09	M	40	LF	12	EE-C y GeH	4º y 2º	1
EP10	M	42	LGH	10	GeH	3º y 4º	1
EP11	M	63	LGH	23	GeH	4º	1
EP12	M	64	LGH	33	GeH	3º	1
EP13	H	53	LH	28	GeH y EpC	2º, 3º y 4º	1
EP14	M	38	LH	10	GeH	3º y 4º	1
EP15	M	--	LF	--	EpC	2º	1
EP16	M	36	LH	5	GeH	3º y 4º	1
EP17	M	--	LH	--	GeH	2º y 3º	1
EP18	M	--	LH	--	GeH	2º, 3º y 4º	1
EP19	H	53	LF	26	EE-C	4º	1
EP20	H	63	LF	32	EE-C	4º	1
EP21	M	--	LH	--	GeH	2º, 3º y 4º	1
Total							21

Anexo G. Matriz conceptual en la construcción de los guiones de las entrevistas.

Ítem	Indicadores
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos sobre temas políticos o sociales (en el instituto, leyendo noticias en la televisión, en el periódico y en internet).
Valoraciones	<ul style="list-style-type: none">• Percepción de los estudiantes acerca de su propia habilidad para tratar temas políticos.• Confianza de los estudiantes en su propia capacidad para realizar actividades cívicas.• Confianza de los estudiantes en el valor de la participación escolar y política.
Participación (pasada o actual)	<ul style="list-style-type: none">• Recuerdo acerca de su participación en discusiones sobre temas políticos o sociales.• Recuerdo acerca de su participación cívica en organizaciones o grupos fuera de la escuela.• Recuerdo acerca de su participación cívica en actividades dentro de la escuela.
Intención de participación	<ul style="list-style-type: none">• Expectativas de los estudiantes sobre la participación en actividades institucionales de protesta.• Expectativas de los estudiantes sobre la participación en actividades extrainstitucionales de protesta.• Expectativas de los estudiantes sobre la participación en las elecciones.• Expectativas de los estudiantes sobre el compromiso y la participación política activa.• Expectativas de los estudiantes sobre la participación informal en política.

Nota 1: Esta matriz representa el entramado conceptual subyacente a los interrogantes planteados al estudiantado. Se ha construido a partir de la adaptación de investigaciones, de ámbito europeo, centradas en el estudio de la *Educación para la Ciudadanía y la Participación Ciudadana*. Después de la revisión y evaluación de diversa bibliografía, se concluyó que emplear y adaptar el sistema de variables de los trabajos citados aporta una gran solidez metodológica, toda vez, que son variables y cuestionarios puestos a prueba en cada una de las investigaciones que se han ido realizando desde finales de los años 90 y en cada uno de los países que integran la Comunidad Europea.

Nota 2: Véase IEA (2001). *Citizenship and Education in Twenty Eight Countries*; EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto europeo*; EURYDICE (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*; IEA (2009). *ICCS 2009, International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*; IEA (2016). *ICCS 2016, Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*.

Anexo H. Guiones y tarjetas de entrevista al alumnado.

H1. Guión de entrevista al alumnado.

DEMOCRACIA Y REPERTORIOS DE ACCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LOS DISCURSOS CURRICULARES.		
<p>Asignatura favorita <i>CCSS, EpC frente a otras</i></p> <p>Percepción sobre el profesorado Personal, profesional, ideológica y de motivación</p> <p>Descripción de una clase habitual –Recursos empleados por el docente –Forma de trabajar en la materia</p>		
TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA
1. Uso de libros de texto	Uso y frecuencia de uso	– ¿Usas libros de texto en clase? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué tipo de actividades?
2. Utilidad de los libros de texto	Evaluación sobre el efecto del uso de los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje	– ¿Aprendes con ellos? ¿Son interesantes? ¿Por qué?
3. Cultura política ciudadana y participación política en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¹ (Schulz, 2012; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008)	Dimensión de contenidos –Sociedad civil y sistemas –Principios cívicos –Participación cívica –Identidades cívicas	– Si nos centramos SOLAMENTE en lo que aprendes en el Instituto, –¿Qué te ha enseñado de democracia? ¿Tipos? ¿En qué consiste? –¿Qué significa participar en la política? ¿De qué forma se puede participar en política? – En tu opinión, ¿cuál de las nociones se vincula con democracia? [PRESENTAR TARJETA 1] Ser un buen ciudadano es... ? Para ser un/a buen/a ciudadano/a, ¿qué tan importante es? ¿Y por qué? [PRESENTAR TARJETA 2]
	Dimensión valorativa, (percepciones, juicios) –Creencias de valor –Actitudes –Intenciones de comportamiento –Comportamientos	¿Con cuál de estas afirmaciones estás de acuerdo? [PRESENTAR TARJETA 3] ¿Qué tan bien crees que harías las siguientes actividades? [PRESENTAR TARJETA 4]
	Dimensión cognitiva (procesos de pensamiento) –Conocimientos –Análisis y razonamientos	– En tu opinión, ¿la democracia en España funciona correctamente?
	4. Repertorios de acción ciudadana	
5. Participación en actividades democráticas dentro y fuera del centro educativo	Dentro del centro Fuera del centro	¿Has participado en el gobierno escolar? ¿De qué forma? ¿Has participado en organizaciones culturales, deportivas, políticas, cívicas? ¿Has participado en alguna protesta, manifestación, huelga, etc?
6. Confrontación sobre poca representación extraída de los libros	Sobrerrepresentación, presentación adecuada, infrarrepresentación	– Si te dijera que estos temas se tratan muy poco en los libros de texto, ¿qué te parece?

¹ Durante las dos fases de entrevistas (semiestructurada y específica) se tuvo en cuenta deslindar los contextos en los que se desarrollan las respuestas del alumnado. Pueden ser: instituciones educativas y de las aulas, ambientes de los hogares, individuo.

H2. Tarjeta 1.

ESTUDIO SOBRE DEMOCRACIA Y REPERTORIOS DE ACCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

TARJETA 1

En tu opinión, ¿cuál de las siguientes palabras se vinculan con la democracia?

ASOCIACIONES DE PERSONAS (VECINOS, MUJERES, ETC.)
RECOGIDA DE FIRMAS
HUELGAS
MANIFESTACIONES
MARCHAS
MOVIMIENTOS SOCIALES
SINDICATOS
SENTADAS
SOCIEDAD CIVIL
ELECCIONES

H3. Tarjeta 2.

ESTUDIO SOBRE DEMOCRACIA Y REPERTORIOS DE ACCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN EL ALUMNADO

TARJETA 2

Para ser un/a buen/a ciudadano/a, ¿qué tan importante es?

VOTAR EN CADA JORNADA ELECTORAL
UNIRSE A UN PARTIDO POLITICO
SEGUIR LOS ASUNTOS POLÍTICOS EN PRENSA, RADIO, TV, INTERNET
INVOLUCRARSE EN DISCUSIONES POLÍTICAS
PARTICIPAR EN PROTESTAS PACÍFICAS, MANIFESTACIONES, HUELGAS, DETENER UN DESAHUCIO, ETC.
PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES PARA BENEFICIAR LA COMUNIDAD LOCAL
TOMAR PARTE EN ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS O LA PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE, ETC.
PARTICIPAR EN MOVIMIENTOS SOCIALES
CREAR ASOCIACIONES DE PERSONAS CON UN FIN ESPECÍFICO
ASISTIR A UN MITIN DE UN PARTIDO O PLATAFORMA POLÍTICA
PETICIÓN DE FIRMAS
OTRAS

H4. Tarjeta 3.

ESTUDIO SOBRE DEMOCRACIA Y REPERTORIOS DE ACCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN EL ALUMNADO

TARJETA 3. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

SÉ MÁS DE POLÍTICA QUE LA MAYORÍA DE LA GENTE DE MI EDAD
EN CONVERSACIONES SOBRE CUESTIONES POLÍTICAS, POR LO GENERAL TENGO ALGO QUE DECIR
SOY CAPAZ DE ENTENDER TEMAS POLÍTICOS FÁCILMENTE
TENGO OPINIONES POLÍTICAS QUE VALE LA PENA ESCUCHAR
COMO ADULTO/A, VOY A SER CAPAZ DE TOMAR PARTE EN LA POLÍTICA
TENGO UNA BUENA COMPRENSIÓN DE LOS PROBLEMAS POLÍTICOS QUE ENFRENTA ESTE PAÍS

Anexo I. Guión de entrevista al profesorado.

DEMOCRACIA Y REPERTORIOS DE ACCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LOS DISCURSOS CURRICULARES.

Experiencia: _____
 Materia a cargo/Curso/Año: _____
 Formación general: _____
 Formación específica: _____
 Horas a la semana de la asignatura: _____
 Enfoque organizativo: Independiente: ____ Integrada: ____ Transversal: ____

TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA
1. Uso y selección de libros de texto	Uso de los libros de texto	¿Usa libros de texto en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué tipo de uso? ¿Qué frecuencia? ____/semana ¿Por qué?
	Selección de los libros de texto	¿Hay algún proceso/criterio de selección de los libros? ¿En qué consiste? ¿Participa usted de él?
2. Utilidad de los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Funcionalidad de los libros de texto	En su opinión, ¿resulta útil introducir los libros de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
3. Cultura política ciudadana y participación política en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Democracia y participación ciudadana	¿Se trata la democracia representativa y participativa? ¿Qué estructura temática? ¿Cómo es una clase? ¿Cómo se evalúa?
		¿Se aborda la participación política? ¿Y la participación política no convencional? ¿Estructura temática? ¿MS, Huelga, Manifestaciones, ONGs? ¿Cómo se evalúa? (componente cognitivo, valorativo)
4. Repertorios de acción ciudadana	Participación del alumnado -Dentro -Fuera	- ¿Actividades participativas en el centro educativo? ¿Y fuera?
5. Confrontación sobre poca representación extraída de los libros	Sobrerrepresentación, presentación adecuada, infrarrepresentación ¹	- ¿Objetivo-función de la EpC? - Tesis central

¹ Apoyado en los resultados preliminares de una revisión propia sobre libros de texto.

Anexo J. Estimación básica de validez de contenido de entrevistas.

Nº Pregunta	Jueza		Juez	
	Pertinencia	Redacción	Pertinencia	Redacción
1	I	I	I	I
2	E	E	E	E
3	U	U	U	U
4	E	U	E	E
5	E	U	E	E
6	I	I	U	U
7	E	E	E	E
8	E	E	E	E
9	E	E	E	E
10	E	I	E	I

Nota: esta estimación básica de la validez del contenido parte del supuesto del *juicio de los expertos*. Cabe señalar que La jueza (experta en el estudio de la construcción identitaria) y el juez (experto en el estudio de los repertorios de acción social y participación política– emiten un juicio sobre el grado en el que las preguntas del guion de entrevista al alumnado recogen el contenido o la información que se pretende recolectar. El procedimiento concreto consistió en someter a valoración 10 preguntas del guion en torno a dos aspectos: pertinencia y redacción. Cada pregunta fue puntuada por la jueza y el juez en cada uno de los dos aspectos como *innecesaria* (I), *útil* (U) o *esencial* (E). Con la evaluación de la pertinencia de la pregunta se buscó identificar en qué medida cada pregunta evaluaba suficientemente el aspecto de estudio. Con la redacción se busco establecer qué tan adecuada era la forma de presentar la pregunta. Esta dimensión posee gran importancia porque tanto en los grupos de discusión como las entrevistas del alumnado se interacciona con personas de entre 12 a 16 años, lo que implica cierto grado de atención al lenguaje empleado. En esta tesis la pregunta inicial sobre la asignatura favorita fue evaluada como innecesaria por la jueza y el juez. Sin embargo, se mantuvo ya que se demostró eficiente a la hora de romper el hielo con el alumnado. Se trataba de primero preguntar sobre algo que les interesaba al propio investigado. Aquellas preguntas puntuadas como útiles, fueron depuradas tanto en el dominio como en la redacción. Las esenciales se mantuvieron.

Anexo K. Formato de las observaciones en el aula.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS UNIVERSOS SOCIOPOLÍTICOS A TRAVÉS DE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS CURRICULARES MEDIADAS POR LOS LIBROS DE TEXTO.			
FECHA		INICIO	
LUGAR		FINALIZACIÓN	
PARTICIPANTES			
ACTIVIDAD			
REGISTRO		CATEGORÍAS, DINÁMICAS, ETC.	
		<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas en el aula - Distribución del espacio en el aula - Interacción profesorado-alumnado - Uso de los libros de texto - Participación en clase - Paredes, carteles, tablonas, etc. 	
COMENTARIOS			

Anexo L. Categorías deductivas de la noción de Democracia para el análisis de los libros de texto.

Categorías	Aspectos
Principio Justificativo	Valor que acredita la forma de organización política o social.
Características fundamentales	Rasgos particulares de la organización.
Condiciones generales	El sustrato económico, social y cultural que sustenta la forma de organización política.
Estado	Idea de Estado implícita.
Sociedad Civil	Idea de Sociedad Civil implícita.
Tipo Participación	Forma en la que participa la sociedad civil dentro de la contienda política.

Anexo M. Categorías deductivas de la noción de los RMASPP para el análisis de los libros de texto.

M1. Categorías deductivas iniciales de codificación temática.

Categoría	Aspectos
Pertenencia	Quiénes somos, de dónde venimos, qué aspecto tenemos, quién pertenece a nuestro grupo, quién puede convertirse en un miembro
Actividades	Qué hacemos, qué se espera de nosotros, por qué estamos aquí
Objetivos	Por qué hacemos esto, qué queremos realizar
Valores/Normas	Valores más importantes, cómo nos evaluamos a nosotros y los otros, qué debería o no hacer
Posición y relaciones de grupo (resistencia/subordinación)	Cuál es nuestra posición social, cuáles son nuestros oponentes, quiénes son como nosotros o diferentes de nosotros

Fuente: extraído de Van Dijk (2003).

M2. Categorías deductivas secundarias de codificación (recodificación teórica).

Categoría	Aspectos
Estructuras de movilización	Recursos de interacción y organización dentro de un colectivo que les permiten ponerse en marcha, movilizarse.
Redes de Organización	Formas de estructuración interna y vínculos con otras organizaciones.
Oportunidades y restricciones políticas	Ventajas u obstáculos que presenta el contexto político, cultural y social en el que se inserta el movimiento.
Repertorios de confrontación	Modalidades de actuar concretas en la confrontación política.

Fuente: extraído de Tarrow (2011).

Anexo N. Tabla de validación de codificación de las actividades de los libros de texto.

Actividad	I01	I02	I03	Acuerdos
1	✓	✗	✗	1
2	✓	✓	✗	2
3	✓	✓	✗	2
4	✗	✗	✓	1
5	✗	✓	✓	2
6	✓	✓	✓	3
7	✓	✓	✗	2
8	✗	✓	✓	2
9	✓	✓	✗	2
10	✓	✓	✓	3
11	✗	✗	✗	0
12	✗	✓	✓	2
13	✓	✓	✓	3
14	✗	✗	✗	0
15	✓	✓	✓	3
16	✗	✗	✗	0
17	✓	✓	✓	3
18	✓	✓	✓	3
19	✓	✓	✗	2
20	✓	✓	✓	3

Anexo N. Tabla de validación de codificación.

Nota: En el proceso de codificación de las actividades de los libros de texto fue necesario confrontar la lógica propia de codificación del autor de esta tesis (I01) con el de una investigadora (I02) y un investigador (I03). El objetivo de este procedimiento fue el de confrontar la asignación de un código – extraído de la jerarquía conceptual de Bloom– a un conjunto de 20 actividades aleatorias. Cada investigador o investigadora codificó independientemente las 20 actividades. Luego se realizó una comparación entre las tres codificaciones. Como se ve en la tabla, la fila de cada código puede contener dos símbolos: por un lado, ✓ que significa correspondencia entre códigos de cada investigador o, por otro lado, ✕ que significa discrepancia. En todo caso, la gran ventaja en los procesos de codificación de este tipo de datos está en que se parte de un itinerario analítico deductivo, es decir, con unos códigos predefinidos que restringen la libre interpretación del investigador. Como resultado se puede destacar que solo se presentó discrepancia total en 3 de los 20 códigos; hubo discrepancia parcial en 2 de 20 y correspondencia parcial o total en 15 de los 20 códigos.

Anexo O. Transcripción de entrevistas.

EA01. Entrevista al alumnado 1.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA01
SEXO	Hombre
EDAD	13 años
CURSO	2º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	37 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es tu asignatura favorita?

ENTREVISTADO: Sociales.

ENTREVISTADOR: Sociales. (****) Sociales.

ENTREVISTADO: Historia, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Historia del Arte, Historia...? ¿Alguna Historia en particular o Historia?

ENTREVISTADO: A mí me gusta mucho las historias de los piratas y tal, de Cristóbal Colón. Y hay un... A mí me gustan mucho los videojuegos y hay una saga que me gusta mucho que es... Uncharted. Uncharted...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Y trata de eso, de tesoros y tal. Y aprendes mucho.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarte... Hablemos de Educación para la Ciudadanía. Cuéntame qué cosas se hacen en una actividad, en una clase normal de Educación para la Ciudadanía, por ejemplo. ¿Cómo se caracteriza? Entonces... Primero llega el profesor, nos saluda y luego nos dice tal cosa y tal otra y luego... Coméntame más o menos cómo es una clase habitual.

ENTREVISTADO: Pues...

ENTREVISTADOR: De Educación para la Ciudadanía, no sé... Otras, no...

ENTREVISTADO: Suele entrar Arturo, nos saluda y tal y va por allí, deja las cosas y nos empieza a hablar de... De lo primero que se le venga a la cabeza, muchas veces. Así... Si es lunes por la tarde, porque estamos a última hora, nos cuenta historias y tal, que le pasaban de pequeño. Así... Como... A ver, de historias así de recordar y tratar de aprender a memorizar las cosas mejor y... O sino los jueves, como hoy, hoy tenemos que... Un examen dentro de dos semanas y nos va a repasar todas las cosas que tenemos que dar y ahora estamos con política.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, bien, entonces...

ENTREVISTADO: Con monarquías, democracias, cosas así.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, perfecto. Sí, me dijo que iba a empezar. Entonces, una clase... Empieza a hablar él y luego, ¿hay alguna lectura del libro de texto?

ENTREVISTADO: Tenemos uno, pero sólo para hacer los ejercicios.

ENTREVISTADOR: ¿Sólo...? ¿Tienen que leerlo en algún momento para entender los conceptos...?

ENTREVISTADO: No, porque, a ver, al final del libro... Porque son fotocopias, en vez de comprar el libro nos dio unas fotocopias...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Y al final del libro nos pone como unos apartados donde nos aparecen definiciones, todo eso, que es lo que tenemos que estudiar para el examen.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Nos va explicando cómo es todo y después, si queremos, que yo normalmente lo hago, que es apuntar las definiciones en la libreta.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Entonces, a ver si lo he entendido. Entonces, la clase... No se trata de evaluar al profesor, yo no estoy evaluando a ningún profesor ni nada. No, no pienses eso, que... Yo no quiero evaluar nunca a un profesor, hace lo que quiere...

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Eso me interesa. Es qué hace, ver cómo se aprende, cómo es el proceso. Entonces, tú me dices que lo primero es llega, las clases en general dijiste que hay una el lunes y otra el jueves...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Como hoy. Entonces le dice a... Llega y empieza a comentar alguna cosa, algún tema que...

ENTREVISTADO: Sí, de actualidad.

ENTREVISTADOR: ¿No tiene que ver necesariamente con el libro de texto? ¿No dice “pues vamos a la página 25...”?

ENTREVISTADO: Unas veces sí y otras no.

ENTREVISTADOR: Unas veces sí y otras no.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, y luego... Después, ¿todos los chicos participan, chicos y chicas, participan...?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Comentan lo suyo, con libertad, sin problema?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Y luego, ¿qué me dijiste? Que...

ENTREVISTADO: Los jueves son los que te... Solemos dar teoría, los...

ENTREVISTADOR: Los jueves.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Pero a ver, un martes... Un lunes por la tarde como... A última hora, no nos queda tanto en la cabeza, estamos muy dormidos. Y muy cansados. Y es que además cambiaron el día de clase por la tarde, el año pasado la teníamos el martes...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Pero como ahora los festivos los pasan todos para el lunes...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Dijeron “mejor lo pasamos para aquí”.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, vale. Perfecto.

ENTREVISTADO: Volver del fin de semana y tener clase por la tarde, ya no lo vemos con muchas ganas.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien, y entonces con los materiales con los que trabajan es con fotocopias que él mismo prepara, ¿verdad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: No necesariamente el libro de texto, pero, ¿hay quienes lo tienen y hay quienes no o...?

ENTREVISTADO: No, lo tenemos todos.

ENTREVISTADOR: Todos tienen el libro de texto...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero lo... No es de uso permanente.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Y hablando de... Ahora sí hablemos de temas de estos de política, centrémonos en temas de política, democracia, España, esto... ¿Tú crees que con los libros de texto se aprende? Es decir, ¿te parece que...? ¿Sirven para aprender? Es decir, sirven, no sirven...

ENTREVISTADO: Yo...

ENTREVISTADOR: Sinceramente.

ENTREVISTADO: Sinceramente, yo prefiero las noticias. Como, a ver, el libro de texto es así como parte... De hace unos años y tal, pero no te dice cómo está ahora España. Te dice como... A ver, si estaba... Si es del 2013 o 2014 te dice ahí, pero ahora ya no interesa tanto esos años, prefiero saber ahora, del 2016. Por ejemplo, ahora ya llevamos 6 meses sin... Ahí buscando gobierno y aún no lo encuentro.

ENTREVISTADOR: O sea que te parece que estás...

ENTREVISTADO: Y van a quedar otra vez sin mayoría absoluta y otra vez ahí a... Otra vez a buscar los pactos, ya verás. Sí, sí. Ya no... Te lo dije, ya verás.

ENTREVISTADOR: O sea, ¿qué te parece que el libro de texto en este caso esté desactualizado? Como que es...

ENTREVISTADO: Sí, un poco. Un poco.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, resumiendo, me dijiste que... Ah, que utilizaba el libro de texto poco, porque eran fotocopias y preparación, la frecuencia...

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Dices que no mucho...

ENTREVISTADO: Hay eso para dar y si no lo pone en la pizarra, en la... En la pizarra táctil...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Que ahí es donde lo tiene todo, porque lo de las definiciones, él lo hace y lo tiene todo en el pen.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Ah, perfecto. Utilizan la pizarra, ése es otro elemento. Vale, perfecto. Él lleva... Ya tiene su prepa... Sus temas.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, ahora te voy a preguntar... Te voy a preguntar... Te voy a dejar estas horas para... Te las voy a poner solamente para que tú... Tú tengas clara la idea... Yo quiero saber, tú cómo te sientes en términos de... Tú cómo te percibes en términos de conocimientos de... De política. Solamente un segundo. La 3... ¿Tú en cuál de éstas te ubicas? Léelas y dime en cuál de éstas... Hablando de tus capacidades, de tus conocimientos. En cuál de éstas te sientes y explícame por qué. Léelas con calma que no pasa nada.

ENTREVISTADO: Yo creo que la última.

ENTREVISTADOR: Vale, es... La última es... Léemela.

ENTREVISTADO: Ésta. Tengo una buena comprensión de los problemas políticos que enfrenta este país.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú crees que sabes más...? Eso... Y eso que tú crees que tienes una buena comprensión, pero, ¿crees que el promedio de gente de tu edad...? ¿Estás por encima de...?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿De una gran cantidad o sabes...?

ENTREVISTADO: No. No lo creo. Yo estoy por la media.

ENTREVISTADOR: Por la media.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Conoces a alguien que sepa más siendo de tu edad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Que sepa más de política?

ENTREVISTADO: Sí. Mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Aquí en el cole o...? ¿Fuera?

ENTREVISTADO: En este instituto...

ENTREVISTADOR: No me digas el nombre.

ENTREVISTADO: A ver, en este instituto, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Pero estando en tu curso?

ENTREVISTADO: Sí, en mi curso, sí.

ENTREVISTADOR: Que sabe más.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea, que estás... Estás en la media. Vale.

ENTREVISTADO: En la media, en la media.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien.

ENTREVISTADO: Yo ni mucho ni poco, lo necesario.

ENTREVISTADOR: Bueno. Bien. Ahora te pregunto... Ya que dejamos claro eso, entonces vamos a ver... Dentro... Léeme esta tarjeta. ¿Qué tan bien crees que harías esas actividades? Pero yo te pediría si escoges la que mejor podrías hacer de esas actividades y la que peor. Tú dime “pues ésta de aquí es la que mejor podría hacer”.

(Lee) (00:07:38-00:08:09)

ENTREVISTADO: El peor...

ENTREVISTADOR: Sí, léemela, por favor.

ENTREVISTADO: El peor... ¿Dónde estaba? Presentarse como candidato en una elección escolar.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ENTREVISTADO: Porque...

ENTREVISTADOR: Ése es el que peor.

ENTREVISTADO: Sí. Porque, a ver, si me escogen a mí para... Como candidato a una elección y tal, yo para... Yo soy muy desordenado y yo no me aclaro con las cosas. Yo, es que...

ENTREVISTADOR: Cómo podrí... ¿Qué tiene que ver eso de orden o desorden...?

ENTREVISTADO: Sí, porque, a ver...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: Yo, si me presento a algo, yo voy... Yo mantengo una cosa en la cabeza, pero después pienso “¿esto le va a gustar a la gente?” Si pienso eso, ya pienso en otra cosa. A ver, si no le gusta, entonces esto no le va a gustar, entonces esto no, esto le va a gustar a unos, esto a otros y ya me meto un lío en la cabeza que prefiero pasar.

ENTREVISTADOR: Vale. Es por el... Es por el...

ENTREVISTADO: Y... Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces se podría decir que es por el hecho de que no logras... Como adaptar lo que pide la gente en lo que tú crees, ¿es eso o...?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿entonces por qué dijiste lo del orden? ¿Qué tiene que ver con lo del orden?

ENTREVISTADO: Porque... A ver, yo me explico muy mal.

ENTREVISTADOR: No. Pero no, no, no te estoy contradiciendo, simplemente indago un poco más, pero no te estoy contradiciendo.

ENTREVISTADO: Ya, ya. A ver, que yo... A mí me cuesta mucho explicarme. A ver...

ENTREVISTADOR: No pasa nada.

ENTREVISTADO: A ver, con el orden me refiero a que... A ver, si tengo que hacer algo en plan “tienes que hacer esto para dentro de no sé cuántos días”, yo soy capaz de olvidármelo y acordarme el último día y hacer... Pasarme toda la noche haciéndolo.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: O cosas así...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Por ese estilo.

ENTREVISTADOR: Y lo que te preocupa, lo de alzarte de candidato es el hecho de que te pone, digamos...

ENTREVISTADO: Nervioso.

ENTREVISTADOR: Te pone nervioso o te pone mal el hecho de saber qué...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pide la gente y... Vale. ¿Y qué harías bien? ¿Qué es lo que tú dices “se me da bien esto”?

ENTREVISTADO: ¿Qué significa controvertido?

ENTREVISTADOR: Un tema controvertido hace referencia a un tema que sea candente, a un tema que genere muchas posturas, que... Por ejemplo, un tema controvertido actualmente es... Lo de los refugiados, es un tema controvertido, unos dicen que es importante que vengan, otros dicen que es importante que los dejen fuera... Ése es un tema... Controversia, es como muy...

ENTREVISTADO: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: Muy candente, llamémosle así. Muy caliente, un tema caliente, digamos, si se entiende la palabra.

ENTREVISTADO: Pues yo creo que seguir un debate televisivo sobre un tema controvertido.

ENTREVISTADOR: Ése si es...

ENTREVISTADO: Sí. Porque, a ver, yo soy capaz de meterme en la piel de los demás muy fácilmente. Porque, a ver, por ejemplo en los refugiados, piensas cómo están ellos ahí, que se tienen que ir de su país y ahora que Europa los quiere echar otra vez de

vuelta, es como... A ver, yo soy de una familia de ellos y ya dices “qué desgraciados Europa por no querer... De quedarnos allí si no hemos hecho nada”.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces...

ENTREVISTADO: Que tenían que ponerse en la piel los... Los que los mandaron para fuera, tenían que volver ellos para su país.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Vale. O sea, eres bueno a la hora de noticias y esto y ver temas... Eres capaz de adoptar puntos de vista, de... ¿Es lo que quieres decir, más o menos? Ver los puntos de vista... Vale. Bien. Ahora voy con otra pregunta, porque sé que el profesor no... No tenemos mucho tiempo. Vamos a hablar de democracia. Cuando hablas de democracia... Vamos a hablar de democracia, quiero saber, ¿tú qué piensas de la democracia? Con cuál de éstas... Dime con cuál de éstas... Te pido que pongas un... Bueno, simplemente me las dices y me dices con cuál de éstas palabras no se asocia la democracia. Di, de todas estas cosas, dime qué no es democracia. Dime “pues a mí me parece que...” La ley sí, puede ser. Y me dices “ésta no, ésta no y ésta sí”. De todas.

ENTREVISTADO: Las voy leyendo y...

ENTREVISTADOR: De lo que has aprendido. Sí.

ENTREVISTADO: Las voy leyendo y digo si es sí o no.

ENTREVISTADOR: O si quieres dale... Primero piénsalo...

ENTREVISTADO: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: Y luego me dices “pues mira, ya escogí éstas y éstas me parece que sí son y éstas no creo que tengan que ver con la democracia”.

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: La democracia entendida... La democracia, porque la democracia no es solamente el concepto. En mi opinión es más amplio, pero... A ver tú qué sabes, o sea, tú qué entiendes.

ENTREVISTADO: Marchas, ¿a qué se refiere? ¿A la marchas militares?

ENTREVISTADOR: A las marchas... Puede ser, pero esto hace referencia... Pero te lo agradezco que me aclares, las marchas es cuando decide la gente pararse enfrente de una calle y simplemente lo que hacen es caminar bloqueando el tráfico.

ENTREVISTADO: Ah, vale. ¿Y sentadas?

ENTREVISTADOR: Sentadas es lo mismo, solamente que... No sé si has visto en Santiago a veces cuando están en contra de una ley, por ejemplo, estudiantil, pues como saben que no pueden obstaculizar el tráfico, no pueden pararse, bloquearlo, porque eso la Policía podría... Tener problemas, o sea, con la Policía. Entonces, qué hacen, se sientan todos en la calle, un grupo de personas se sientan, bloqueando el tráfico y cuando llega la Policía pues se ponen de pie y... Eso es una sentada. Es muy parecido a la marcha, solamente que la marcha es en movimiento y la sentada generalmente es... Se sientan ahí.

ENTREVISTADO: Ah, vale. A ver. Que tiene que ver con la democracia... Recogida de firmas.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Movimientos sociales.

ENTREVISTADOR: ¿Sí tiene que ver?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Y... Elecciones... Creo que sí. Sociedad civil, ¿eso a qué se refiere? La sociedad civil.

ENTREVISTADOR: La sociedad civil hace referencia al conjunto de personas que no están en poder.

ENTREVISTADO: Ah...

ENTREVISTADOR: La sociedad civil somos tú, yo, el profesor... Todos los que no estamos en la Administración... Bueno, los que no estamos en el Gobierno, los que no somos parte del Parlamento, los que no somos parte... De la rama legislativa, jurídica y cosas... Judicial y ejecutiva, éstos seríamos... Los que no estamos ahí.

ENTREVISTADO: Mani... No. Huelgas. ¿Puede ser?

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Cuáles no?

ENTREVISTADO: Sindicatos, sentadas, marchas, manifestaciones, sociedad civil y creo que no me he dejado ninguna.

ENTREVISTADOR: Vale. La de (*****)

ENTREVISTADO: No, ésa...

ENTREVISTADOR: ¿Me la habías dicho...?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Ésa sí tenía que ver?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Ésa creo que sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces para terminar esta pregunta, acuérdate que esto no es un test, no te estoy...

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Evaluando ni nada, es por tu pers... Es que a veces los chicos confunden esto con un test y no, no. Ni Arturo tendrá que verlo ni nada. ¿Por qué dices que marchas, sentadas...? Y sindicatos, no tienen, en tu opinión, crees que no tienen que ver.

ENTREVISTADO: Porque, a ver... Pues ahora que lo pienso, sí.

ENTREVISTADOR: No, no, no...

ENTREVISTADO: A ver...

ENTREVISTADOR: Tranquilo, de verdad.

ENTREVISTADO: A ver... Porque, a ver...

ENTREVISTADOR: Si no sabes dime “mira, no, no lo sé”. Ya está. Esto es opinión. A ver, entonces, mira, te propongo algo más ordenado. Vamos a coger dos, para no... Tampoco se trata de centrarnos en esto. Dices tú que, por ejemplo, sentadas y marchas, más o menos te la definí como algo muy similar...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces son como el bloqueo por parte de grupos de personas del... De los flujos de circulación, sea de coches o de personas o de lo que sea. ¿Te parece que no tiene que ver con la democracia? Por qué, digamos. Si quieres, puedes decir “paso palabra” y...

ENTREVISTADO: Paso palabra.

ENTREVISTADOR: Paso palabra. Dijiste que había otra... ¿Cuál dijiste tú? Ah, las huelgas dijiste que no.

ENTREVISTADO: Dije que sí, creo. Sí, dije que sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. Bien. Listo. Entonces son éstas que tú dices... Están ahí, ¿verdad? Es como...

ENTREVISTADO: Sí. Es que no lo sé fijo, no lo sé fijo.

ENTREVISTADOR: Y sindicatos me dijiste que no y era sentadas y... ¿Y sindicatos?

ENTREVISTADO: No los tengo claros, ésos tres no los tengo claro.

ENTREVISTADOR: Vale, no importa. Listos. Bien. Superamos... Superamos esa... Esa pregunta y ahora yo te pregunto, para ser un buen ciudadano entonces me has dicho que esas cosas tienen que ver con la democracia, lo que tiene que ver y lo que tú crees que no tiene que ver. Ahora se supone que dentro de la democracia, los que vivimos en democracia, somos ciudadanos, no somos súbditos, porque si no viviríamos en democracia, seríamos... Ser un ciudadano, yo te pregunto, para ti, ¿qué tan importante es ser un...? Para ser un buen ciudadano, ¿qué tan importante es...? Estas... Puedes escoger una o dos... Una o dos que tú digas “pues mira, yo creo que para ser... Lo que yo entiendo por ciudadano, de lo que he aprendido en Educación para la Ciudadanía...” y tal. ¿Qué es ser un buen ciudadano?

ENTREVISTADO: Participar en las actividades para beneficiar la comunidad local.

ENTREVISTADOR: Vale. Escoge las dos que más. Si quieres eliminar ésa que me dijiste, bien. Escoge las dos que tú digas... Dos o tres que tú digas... Es ésta.

ENTREVISTADO: ¿Qué es un mitin?

ENTREVISTADOR: ¿Has visto estas escenas en las que aparece Rajoy hablando frente a gente de...? Hablando a gente de su... No cuando habla como Presidente del Gobierno, sino cuando él está con... El Congreso del PP en Madrid, el Congreso del PP en Valbuena de Alcántara... Es ese momento en que alquilan un palacio... Un palacio no, un congreso gigante y le habla a sus simpatizantes y militantes. Eso es un mitin. Mítines. Lo que da la persona a sus simpatizantes o militantes del partido, eso es un mitin. Eso se ve mucho, que incluso hasta Pedro Sánchez grita “porque no queremos...”

ENTREVISTADO: Yo creo que de todas estas que están aquí, yo creo que ésa.

ENTREVISTADOR: ¿La de...?

ENTREVISTADO: Participar en las actividades para (*****) la comunidad local.

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguna otra que tú digas “para ser un buen ciudadano”...?
¿Algo más?

ENTREVISTADO: Ésta depende.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es? ¿Petición de firmas?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Sabes lo que es la petición de firmas, verdad?

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Que juntan ahí unas cuantas firmas por una... Por algo que quieren quitar o quieren poner.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Y te pido... Seleccióname una que tú digas definitivamente ésta es que no tiene nada que ver, es que esto ya no, es otra cosa.

ENTREVISTADO: Involucrarse en discusiones políticas.

ENTREVISTADOR: Vale. Eso te parece a ti que no... ¿No es ser buen ciudadano? No...

ENTREVISTADO: Ah...

ENTREVISTADOR: La pregunta es...

ENTREVISTADO:(*****)

ENTREVISTADOR: La pregunta es para ser un buen ciudadano, qué tan importante es. Entonces tú me dijiste “las más importantes me parece a mí que es la de tomar parte en actividades...” No.

ENTREVISTADO: No. Participar en las...

ENTREVISTADOR: Exacto...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Y luego me dijiste petición de firmas.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Y para ser un buen ciudadano, ¿hay algo que de verdad tú escojas y digas “bueno, ésta es importante, pero creo que de todas estas, la que menos es importante”? En tu opinión. Porque una cosa es lo que aprende uno y otra cosa es lo que uno ha filosofado, pensado.

ENTREVISTADO: ¿Para ser un mal ciudadano?

ENTREVISTADOR: No.

ENTREVISTADO: Es que... A ver...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: A ver...

ENTREVISTADOR: Para ser un buen ciudadano, la pregunta es ¿qué tan importante es? ¿Cuál de estas cosas crees que deberías...? Si eres un buen ciudadano, ¿cuál de estas cosas crees que debería practicar una persona, para ser un buen ciudadano? Entonces si ves que puedes... Quieres modificar o ya las entendiste mejor, bien, sino nada, dejamos en querer participar en actividades y la petición de firmas. Es decir, un buen ciudadano es una persona que participa en esas actividades y que hace... Participa en la re... En la petición de... Recogida de firmas. Pero, ¿cuál de ellas sí te parece...? No para ser malo, sino que no tiene tanta relevancia, como que... Bueno, si haces esto... No, no tiene nada que ver con que seas buen ciudadano o no. ¿Me entiendes la pregunta? O sea...

ENTREVISTADO: Ah, sí.

ENTREVISTADOR: Que no es tan importante, que no es tan definitorio...

ENTREVISTADO: Ah, vale, vale.

ENTREVISTADOR: Ser buen ciudadano.

ENTREVISTADO: Seguir los asuntos políticos en la prensa, radio, televisión e Internet.

ENTREVISTADOR: O sea, no basta con ser... O sea, dices “bueno, ser ciudadano, pero...” Te parece que ésa es la que menos importa, o sea, ¿no?

ENTREVISTADO: Sí, porque, a ver, para ser una buena persona no hace falta seguir la prensa y todo esto.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Listo. Perfecto. Voy a terminar con esta pregunta. Y es... Esta pregunta se divide en dos, tiene dos líneas. ¿Tú has participado en actividades democráticas aquí, en el cole? ¿Has participado aquí, por ejemplo, alguna...? No sé, elección de algo... No sé, alguna re... No sé, tú dijiste, recogida de firmas. ¿Has participado aquí en el cole en algo que tenga que ver...? ¿Democracia? ¿Organización estudiantil o algo?

ENTREVISTADO: Por ahora, no. Pero en 3º ya tenemos que hacer... Ya hay huelgas y todo eso y tenemos que escoger cosas y tal, pero por ahora no lo tenemos... No hacemos eso.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y fuera, has estado en alguna huelga, en alguna...? ¿Has participado? No, es que recuerdo que mi hermano pues una vez fue a la... A la huelga de la LOMCE y entonces yo me fui a acompañarlo. ¿O haces parte, como dices tú, de actividades para beneficiar a la comunidad local? ¿Has hecho algo...?

ENTREVISTADO: Me acuerdo... Sí, sí, me acuerdo que cuando yo estaba en el colegio, que fuera el terremoto de Haití, hicimos una recogida de dinero y todos

pusimos 2 o 3 euros, así, dinero y los lleváramos todos a... A enviárselos a aquellas zonas de allí que estuvieran mal en aquel momento.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú...? Tú... ¿Lo organizaste? ¿O tú simplemente colaboraste o simplemente diste el dinero...?

ENTREVISTADO: No, colaboré. Di...

ENTREVISTADOR: ¿Diste el dinero?

ENTREVISTADO: Colaboré y di el dinero.

ENTREVISTADOR: O sea, pero colaborar qué... En la... ¿Fuiste a pedir a la gente o...?

ENTREVISTADO: No, no.

ENTREVISTADOR: Cuando dices colaborar... Simplemente diste el dinero...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero no organizaste la actividad.

ENTREVISTADO: No, no la organicé, eso fueron los profesores y nosotros nos pusimos de acuerdo.

ENTREVISTADOR: Vale. Y alguna actividad que tú hayas dicho “bueno, yo me involucro aquí”... No sé, no solamente, por ejemplo, el dinero, porque digamos que es un vínculo cercano, lejano, porque das el dinero y ya está, pero algo más cercano, más personal, ¿te has involucrado en algo así?

ENTREVISTADO: Creo que no, yo ahora no caigo en ninguna cosa así.

ENTREVISTADOR: Y pues entonces creo que... Creo que nada. ¿Alguna cosa más que me quieras decir, alguna...?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Te ha resultado difícil alguna de estas fichas que te he puesto a leer?

ENTREVISTADO: Ésta... Ésta, la última pregunta me costó ahí... Cogerla ahí bien.

ENTREVISTADOR: Eres de 2ºB, Educación para la Ciudadanía es lo que están viendo y ya. ¿Tú qué edad tienes?

ENTREVISTADO: Yo, 13 años.

EA02. Entrevista al alumnado 2.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA02
SEXO	Hombre
EDAD	13 años
CURSO	2º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	31 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Tú eres de 2ºB, verdad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y tu edad?

ENTREVISTADO: 13.

ENTREVISTADOR: Todos están en esa edad, ¿verdad? Todos, más o menos.

ENTREVISTADO: Hai repetidores.

ENTREVISTADOR: Tu asignatura favorita, ¿cuál es?

ENTREVISTADO: Entre Educación Física e Sociales. Gústame as dúas, porque a min gústame memorizar e vou bastante a correr.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, Educación Física y Ciencias Sociales te gusta, ¿y por qué te gusta Ciencias Sociales?

ENTREVISTADO: Gústame memorizar e aprender cousas. Gústame... Pois se hai que estudar unha hora, estudias e despois... Pois realizas as actividades lúdicas que...
(*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Y quería preguntarte, como Educación... Ciencias Sociales es tan... Tiene tantas asignaturas dentro de ella, ¿te gusta más Geografía, Historia o Educación para la Ciudadanía o Historia del Arte? No sé si tienen aquí Historia del Arte.

ENTREVISTADO: Historia... Non, vai entre... Arte vai con Historia de... Con Historia.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y cuáles te gustan más, Geografía, Historia o...? ¿O cuál?

ENTREVISTADO: Historia.

ENTREVISTADOR: Historia. O sea, ésa es tu...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Educación Física... Son dos de las tuyas.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Quería... Hablando de la asignatura, de Educación para la Ciudadanía, ¿tú me podrías describir...? Acuérdate que no estoy evaluando al profesor ni quiero hablar del profesor, es que ni siquiera yo voy a poner el nombre de nadie. No lo quiero evaluar, sólo quiero saber qué ocurre, por ejemplo, en una clase, cómo es una clase normal. Pues llega el profesor y empieza con el libro de texto, leemos o a lo mejor no utilizamos libro de texto... Qué ocurre.

ENTREVISTADO: Pois o profesor vai... Vainos ensinando a través de...

ENTREVISTADOR: Perdón. Al principio, digamos, empieza la clase, llega el profesor al aula...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Lo primero que... General... Esto es más o menos, aproximado, no tiene por qué ser... Lo primero que hace es que coge el libro para que lo lean o el aula o ustedes hablan...

ENTREVISTADO: Hablan. Él habla.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y luego? Empieza a hablar sobre qué, por ejemplo.

ENTREVISTADO: Sobre, por ejemplo, os...

ENTREVISTADOR: Perdón, hablemos de Educación para la Ciudadanía.

ENTREVISTADO: El fala sobre a actual situación, sobre a democracia, sobre a... Como era antes e como podemos cambiar de estar a como estábamos ahora e infórmanos sobre a situación actual para que nós poidamos conocer e ter a nosa propia opinión.

ENTREVISTADOR: Vale. Y luego, entonces, ¿habla él todo el tiempo, la hora completa?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y ustedes hablan en algún momento o generalmente participan, leen algún texto, leen alguna noticia, leen el libro de texto...?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: No.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Hacen actividades?

ENTREVISTADO: Si. Facemos actividades.

ENTREVISTADOR: Cómo, qué tipo, por ejemplo.

ENTREVISTADO: Mándanos facercousas cotidianas para que vexamos que a política non está tan exteriorizada e que... Que poidamos ver que en calqueracousahai política e que se non houbera política sería moi difícil a convivencia.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Y... Hacen... Las actividades que hacen, como que... ¿Qué tiene que ver con...? Mirar concep... Esas actividades que pueden ser... ¿Cómo podrían ser? ¿Cómo son? Es decir, pues tienes que copiar en el cuaderno o tienes que relacionar o... Cómo es...

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Descríbeme un poco mejor.

ENTREVISTADO: Tes que buscar información polatúa conta e despoisistoaxúdachetamén a facer o examen, claro. Tes que... Por exemplo, un día mandounos establecer as normas da nosahabitación, porque dixemos que hai política (*****)... E establecemos as nosas propias normasnanosa habitación e os nosospaisou a... Os nososirmáns.

ENTREVISTADOR: ¿Te gusta (*****)?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea que... En tu... Tú tienes una habitación, entonces en tu habitación se hace lo que... O sea, tú tienes... Eres el que...

ENTREVISTADO: Claro.

ENTREVISTADOR: La república independiente de tu habitación. Qué bien. Bueno. Libros de texto me dices que no usan, ¿o sí usan?

ENTREVISTADO: Si, usamos unhas fotocopias que veñen por atrás para estudar e colle conceptos e despois nós vémoslos e así a simple vista tamén os entendemos, pero despois explícaos e entendemos perfectamente.

ENTREVISTADOR: Ah, qué bien. O sea, cuando dices que las fotocopias vienen detrás, ¿qué quieres decir? Que...

ENTREVISTADO: Si...

ENTREVISTADOR: Está el libro de texto y aparte...

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Abajo están las fotocopias o cómo...

ENTREVISTADO: Es como un resumen, como un resumen por detrás...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Cos conceptos.

ENTREVISTADOR: Vale. Y esos qué son, son conceptos...

ENTREVISTADO: Suelos.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Se acabó la clase, no?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces creo que tenemos que dejarlo, ¿verdad? Porque, ¿qué clase tienes ahora?

ENTREVISTADO: No, ahora... Teño recreo.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces voy a ir pronto... Si tú te quieres ir por tu descanso...

ENTREVISTADO: Noo...

ENTREVISTADOR: Tranquilo. Entonces no...

ENTREVISTADO: Noo... (*****)

ENTREVISTADOR: No quiero quitarte tiempo.

ENTREVISTADO: Non importa.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces... Te quería preguntar, entonces... Ahora. ¿Te parece que los libros de texto son interesantes?

ENTREVISTADO: Si, porque axúdannos a... A entender mellor as cousas, porque sen libro de texto non... Eu non podería estudar.

ENTREVISTADOR: Porque... Lo necesitas porque... A ver los temas que se dicen sobre el tema o...

ENTREVISTADO: Si, necesito ter unha referencia visual, porque non me queda todo metido na cabeza.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale. Bueno, entonces, ahora te voy a hacer unas preguntas y tú me... Tú me vas a... Es tu simple opinión, no es un test.

ENTREVISTADO: Si, si.

ENTREVISTADOR: Dime de las... De lo que te vas... De lo... De estas... Ítems, ya te los voy a dejar aquí para que te lo leas, de estos ítems, tú me dirás cuáles se vinculan... Escógeme las que más tú creas que se vinculen con la democracia, de lo que tú has aprendido de la democracia o lo que (*****). Qué se vincula y dime qué no se vincula a la democracia, si hablamos de la democracia, esto no tiene que ver, esto no tiene que ver, esto... Y esto sí tiene que ver. ¿Vale? Léela y tú me la dices.

(Lee) (00:06:25-00:06:36)

ENTREVISTADO: Pues... A primeira...

ENTREVISTADOR: Que es... Cuál. La de...

ENTREVISTADO: Asociación de personas...

ENTREVISTADOR: Qué... Qué tiene... Sí tiene que ver o no tiene que ver.

ENTREVISTADO: Ten que ver.

ENTREVISTADOR: Vale. Sí, dime.

ENTREVISTADO: As eleições...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO:(*****)

ENTREVISTADOR: ¿Sí tiene que ver?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Y las que te parece a ti que no tienen que ver.

ENTREVISTADO: As...

ENTREVISTADOR: Si no tiene... Si no entiendes alguna (*****)

(Interrupción)

ENTREVISTADOR: Entonces me decías que de estas de aquí... Ahora ya me dijiste que las... Las que tenían que ver, éstas sí tenían que ver, sociedad civil. Las que me dijiste que no están vinculadas...

ENTREVISTADO: É que teño...

ENTREVISTADOR: Con democracia. Habíamos hablado de... Si te hablan de democracia, dicen “España es un país democrático”. Lo que tú entiendes por democracia... ¿Cuál de estas cosas sí se vincula con lo que para ti sería democracia? Es una pregunta que no es fácil, pero precisamente es lo que busco, no... Como no... No te voy a calificar ni evaluar, pues no pasa nada, pero sí me interesa saberlo.

ENTREVISTADO: Como debería ser unha democracia...?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Sostenible?

ENTREVISTADOR: Una... Como quieras llamarla, la democracia sostenible o la democracia... ¿Qué cosas de éstas dices “pues mira, una asociación de personas, claro, una asociación de vecinos, una asociación de mujeres, claro, eso tiene que ver”...? ¿O te parece antidemocrático?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Recoger firmas. Cuando dicen “mira, estamos recogiendo firmas en la página tal” o “mire, es para que liberen al preso tal”, por ejemplo, o para que eliminen la ley tal. O una huelga, ves a lo... Ves que están... Aprobaron una ley, la ley LOMCE, por ejemplo, y dicen “pues hacemos una huelga, paramos” o los barrenderos decidimos hacer una huelga...

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Eso te parece que sí se vincula con un país democrático o con la democracia? ¿O te parece que no? Es eso lo que te pregunto. Esto de marchas dejémoslo, eliminémoslo, porque sé que tiene un... Gran complejidad y ya está. Dime cuál de éstos, tú dices... Si hay algunos que tú no entiendas, pues “mira, éste, éste y éste no lo entiendo” y pasamos palabra. Pasamos palabra y ya está.

ENTREVISTADO: Os (*****)si que se vinculan, porque son (*****) da opinión e así pódennle(*****)ás autoridades a opinión do pueblo.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Y, ¿algo más?

ENTREVISTADO: Os movimientos sociales enténdoo como as huelgas.

ENTREVISTADOR: Pueden ser, también. Pero puede ser, por ejemplo, un movimiento social... Greenpeace, los grupos ecologistas, el 15M, por ejemplo, hizo un partido, es un movimiento social que... Eso...? no? por ejemplo, un movimiento como el 15M, ¿hace parte de la democracia o es antidemocrático el 15M? Eso son opiniones que cada uno tiene que decir. Bueno. Decías tú que los movimientos sociales y los sindicatos te parecen que hacen parte de... ¿O no? Sino, paso palabra. Sino (*****) sentadas, sentadas es cuando están... No sé si has visto en Santiago que se reúnen grupos de chicos y chicas porque quieren protestar contra algo y se paran en la calle más importante y se sientan ahí. Ahora, entonces llega la Policía, porque quieren paralizar con pancartas y cosas así, y se sientan en la calle y obstaculizan, entonces cuando llega la Policía dicen “por favor, retírense de ahí” y se retiran, pero eso es una sentada. Entonces, vayamos... Te hago la pregunta, por otro lado...

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál de éstas no tienen que ver con la democracia? ¿Cuál te parece...?

ENTREVISTADO:(*****)

ENTREVISTADOR: No tiene que ver con la democracia. ¿Por qué no?

ENTREVISTADO: Porque se non manifiestan nada e non reivindicán nada non é... Non é necesario que...

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Obstaculizar el tráfico?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Pero digamos que esta... Son chicos que están en contra de la ley educativa, si saquen las pancartas y están en contra y hacen la sentada, ¿te parece

que...? ¿Aun así sigue siendo antidemocrático? Si, por ejemplo, esta vez se están manifestando “pues estamos en contra de la guerra en Siria”. ¿En ese caso sí sería democrático, o sea, sí se vincularía o tendría algo que ver con la democracia o seguiría siendo antidemocrático, una sentada, por ejemplo?

ENTREVISTADO: No, en ese caso sería democrático, porque (*****) a sua opinión e unha democracia baséna opinión do pueblo.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Listos. De acuerdo. Bien. Salimos de ésta. Esto lo voy a dejar para después. ¿Se está haciendo muy difícil, muy...?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Bueno. Antes de ir con una que te va a ser... Voy a dar un giro para no... Para no agotar. Yo te voy a preguntar con respecto a tu capacidad o a tu conocimiento. ¿Cuál de estas afirmaciones crees que te describe más a ti? Y cuál es la que menos te describe. Esto es gente... Digamos, gente de tu edad. Si tú te comparas con gente de 2ºB o de 2ºA o 2º el que haya, ¿cómo te sientes? ¿Con cuál te identificas más y con cuál menos te identificas o cuál crees que menos te define a ti? Una (*****), ¿vale?

(Lee) (00:12:39-00:12:48)

ENTREVISTADO: Esta non me define.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es? Dime.

ENTREVISTADO: (*****) voy a ser capaz de tomar parte en la política.

ENTREVISTADOR: ¿Ésa no te define?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Por? ¿Qué quieres decir con eso?

ENTREVISTADO: Porque non... Pero, esto que é? Tomar parte da política a gran escala?

ENTREVISTADOR: Puede ser, si tú te identificas así.

ENTREVISTADO: No, non tiña...

ENTREVISTADOR: (*****) capital de... Perdón, alcalde de Laracha, de Carballo...
¿No te lanzarías de alcalde?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Seguro?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál sí te identificas?

(Lee) (00:13:18-00:13:33)

ENTREVISTADO: Éste. Soy capaz de entender temas políticos fácilmente.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué dices tú eso, que...?

ENTREVISTADO: Non sei, é... Creo que empatizo máis por... Cos políticos, porque tampouco é fácil o seutraballo, nós criticamos moito, pero... Hai que poñerse no seu lugar e (*****) moi fácil e... Dirigir... (*****)

ENTREVISTADOR: Y, una pregunta, esto (*****). Si tú te comparas con gente de tu edad, de los 13 años, de los que conoces en el cole, no fuera...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que sabes más de política que ellos o...? ¿Crees que sabes menos, estás...?

ENTREVISTADO: Eu creo que non moito máis, pero un pouquiño máis, si. Pero non moito máis.

ENTREVISTADOR: Que... (*****) Estás...

ENTREVISTADO: Entendendo un pouquiño máis, pero tampouco moito máis ca eles.

ENTREVISTADOR: ¿Conoces a alguien que...? No me digas el nombre. ¿Conoces a alguien, o compañero o compañera, que tú digas controla más que tú de política?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: O sea, que eres tú en general el que más controla. Claro. Si nos comparamos con los adultos, no, con el profesor menos, pero, ¿con gente de tu edad? Vale. Listos. Entonces ésta la ponemos para un lado. Ahora, si hay alguna pregunta que se te está...

ENTREVISTADO: Si... No.

ENTREVISTADOR: Dificultando, tú dime “pues mira, no, esto no lo entiendo”. Además porque yo soy de otro país y entonces mi forma de expresarme a lo mejor es más... Es más rara o lo que sea.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Ahora te pido un favor, escoge... Aquí te voy a poner unas actividades que hacen las personas políticamente. Tú me dices “pues mira, yo soy... Sería muy bueno en esto o soy...” Perdón, no sería, en el futuro no, en el presente, “soy muy bueno en ésta, pero soy malo en ésta”. Entonces tú me dices cuál eres bueno y cuál...

(Lee) (00:15:28-00:16:01)

ENTREVISTADO: Esta.

ENTREVISTADOR: ¿Eres bueno? ¿Te sientes bueno o malo en eso? ¿Se te da bien o se te da mal?

ENTREVISTADO:(*****)

ENTREVISTADOR: Dime, cuál es.

ENTREVISTADO:(*****) un tema político o social que te (*****).

ENTREVISTADOR: Un tema controvertido. ¿Sabes qué es controvertido, no?

ENTREVISTADO: Si, si, si.

ENTREVISTADOR: Eres bueno en eso, ¿y por qué lo dices eso? ¿Por qué te sientes tan seguro de eso?

ENTREVISTADO: Porque... Desde pequeño sentíame como muy... No lugar dos outros e xa non non me gustaba pensar o que pensaban os demais e... Ter un pouquiño de empatía, porque ahora podes velo pasar mal a calquera, pero en calquera momento giran as cousas e pásache... Pasa (*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. ¿Y cuál...? Dime tú esta... Sí, de verdad que no... No soy tan bueno. (Lee) (00:17:01-00:17:34) Estamos hablando de la que no se te da bien.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Dime, la que...

ENTREVISTADO: Esta.

ENTREVISTADOR: Dime.

ENTREVISTADO: Presentarse como candidato o candidata en un (*****) escolar.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué no? ¿Es lo mismo que no serías alcalde de...?

ENTREVISTADO: Si. Porque non se me dá ben dirigir á xente.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Pero... ¿Y por qué no? ¿No te gusta?

ENTREVISTADO: Non me gusta dirigir á xente.

ENTREVISTADOR: No... ¿Has sido delegado durante el curso? ¿Has sido delegado alguna vez?

ENTREVISTADO: Si, pero...

ENTREVISTADOR: ¿Y cuándo te tocó delegado?

ENTREVISTADO: En 1º e en 2º.

ENTREVISTADOR: O sea que eres el delegado. Y entonces cómo haces para... Para solventar ese problema de que no te gusta dirigir o estar ahí en ese cargo público, llamémosle, pero que te toca. ¿Cómo lo solventas?

ENTREVISTADO: Non me gusta dirigir, pero gústame organizar as cousas e... Que as cousas estén presentables e levar a clase o mellor posible e... Es eso.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Pero non me gusta dirigir á xente.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y a un delegado le toca dirigir? No. No tiene que dirigir nada, simplemente organizar, tener... ¿Tiene la llave de la puerta o cosas así?

ENTREVISTADO: No, no...

ENTREVISTADOR: No...

ENTREVISTADO: Non ten...

ENTREVISTADOR: Entonces, ¿qué hace un delegado?

ENTREVISTADO: Pues... Tes que... Por exemplo, apuntar os exámenes nun calendario, poñer o parte de... De este de... De poñer o día e as faltas, tes que facer que a clase esté un pouco presentable, que as persianas estén cerradas ao marchar e as ventanas tamén. Tes un pouquiñomáis de responsabilidad costeuscompañeiros, pero non...

ENTREVISTADOR: ¿Y te gusta (*****)?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Ser delegado te gusta.

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Pero lanzarte... Lanzarte de político y eso, no.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Bueno, bien, vamos a terminar. Quería preguntarte yo por... La democracia... ¿Tú crees que...? Hablando... Esto es una pregunta general, ¿tú crees que la democracia funciona bien en España?

ENTREVISTADO: Bueno...

ENTREVISTADOR: ¿Está funcionando bien o no?

ENTREVISTADO: É que agora mesmo parece que mandan máis outras personas que o pueblo e unha democracia baséase en que a soberanía estea no pueblo, despois aínda que o pueblo lledea o poder a uns representantes, pero eses representantes deben ter o apoio do pueblo, non poden mandar como eles queiran.

ENTREVISTADOR: ¿Y entonces te parece que tiene buena salud? Si fuera una persona, ¿está enferma o está...? ¿Tiene buena salud, es sana la democracia española? ¿Tú qué...? ¿Tú cómo la ves?

ENTREVISTADO: Ahora véxoo un pouco fatal. Si.

ENTREVISTADOR: Y me dijiste que era porque...

ENTREVISTADO: Porque parece que os... Algunhas personas teñen máis poder do que o pueblo lledá.

ENTREVISTADOR: ¿Y eso tiene solución? ¿Tú le ves alguna solución? Tú, sólo tú. ¿Se podría arreglar eso para que estos que...? Que el pueblo, se supone que es el que debe tener el poder, pero no lo tiene, y lo que tiene son los otros... ¿Habría algo que se podría hacer para solventar eso? ¿Qué crees tú? En tu opinión.

ENTREVISTADO: Eu non podo facer nada.

ENTREVISTADOR: ¿Dejarlo estar?

ENTREVISTADO: No, pero é que non se me ocorre nada, porque... (*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Termino con esta pregunta y es... Son... Una pregunta que es... Va en dos líneas. ¿Has participado...? Ya me has dicho que has sido delegado y... (Interrupción) Participación en actividades democráticas aquí, por ejemplo, en la elección de Consello Escolar, en la de delegado, por ejemplo, también...

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Has participado... Aparte de la de delegado, ¿tuviste que votar?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿No votaste? ¿Cómo es el...? (*****)

ENTREVISTADO: Ah, si. Tuve...

ENTREVISTADOR: ¿Votaste?

ENTREVISTADO: Claro, voté.

ENTREVISTADOR: En el... Delegado.

ENTREVISTADO: ¿Na elección?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Hubo votaciones en tu curso?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Y participaste en otro tipo de actividad de tipo democrático, por ejemplo, la elección del Consello Escolar?

ENTREVISTADO: No. Para eso no. Convocáronme unha vez para... Para ir á reunión de delegados, pero nada máis.

ENTREVISTADOR: Y nada más. ¿Y tuviste que votar allí?

ENTREVISTADO: No, eso era para... Para ir a unha huelga, pero os de 1º e os de 2º non poden ir.

ENTREVISTADOR: Ah, por la edad, ¿verdad? Creo que es a partir de 14, no pueden ir a la huelga. Vale. Y fuera de casa... Fuera del cole has... Del instituto, ¿has ido...? Por ejemplo, ¿haces parte de algún grupo...? Cívico, por ejemplo, resulta que tú haces parte de una organización deportiva, haces parte de una organización política, haces parte de una organización cívica, por ejemplo, de voluntariado... ¿Hay alguna actividad aparte del cole y estar en casa que hagas?

ENTREVISTADO: Eu xogoao fútbol, teño un grupo de fútbol e xogona Coruña, aínda que son de aquí de Laracha e quédame bastante lonxe.

ENTREVISTADOR: O sea que... Pero, ¿haces parte de alguna organización? Sí, no, yo soy del club tal. ¿O no?

ENTREVISTADO: Como? Pero...

ENTREVISTADOR: Alguna actividad... No sólo que seas parte de un equipo de fútbol...

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Que eso es una actividad deportiva...

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Pero me refiero a algo que implica una organización. ¿Tú has organizado algo que tenga que ver con el deporte? “Pues vamos a organizar las olimpiadas, pues vamos a organizar que los niños más pequeños...” Tal. Y alguna cosa que tenga que ver con el voluntariado o que... Por ejemplo, “no, yo trabajo en la asociación vecinal de mi barrio, porque me gusta llevarle los abuelitos que...” No, hay gente que lo hace, un voluntariado, llamémosle así.

ENTREVISTADO: No. Eu así no, pero meupai ten unha granja e despois de estudar axúdolle un pouco.

EA03. Entrevista al alumnado 3.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA03
SEXO	Mujer
EDAD	15 años
CURSO	3º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	29 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál es la asignatura que más te gusta? O las...

ENTREVISTADA: Me encanta Inglés y Música.

ENTREVISTADOR: Te gusta Inglés y Música. ¿Y las que menos? Si es ésta, Educación para la Ciudadanía, pues dímelo, no pasa nada, no te preocupes, que Arturo no...

ENTREVISTADA: Es que no sé, no... (*****). Las que menos me gustan... Quizás Lingua Galega, no porque no hable gallego, porque yo hablo gallego siempre...

ENTREVISTADOR: Y si quieres hablarme, puedes. Yo prefiero, no me siento discriminado.

ENTREVISTADA:(*****) Pero... No sé, es que me parece súper... Está muy liado lo que es la ortografía y todo eso... Las reglas son súper liosas.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, ya te entiendo, sí, sí. Mi compañera está haciendo un curso de gallego, pero el nivel más alto y... Buah. Y eso...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Que ella es galego falante y dice “pero si no entiendo esto”. Sí, te lo entiendo. Hizo así un curso muy avanzado y ya... Ya me imagino, ustedes no sé... Vale. Ahora quería preguntarte, sé que ya usan libro de texto, pero lo que utilizan son fotocopias que se pegan allí...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Las puedes encuadernar o no, que con eso se trabaja en... Hablando de Educación para la Ciudadanía, ¿verdad? Voy a empezar con una pregunta que siempre la hago de primeras, aunque ya es la tercera o cuarta, es la pregunta para picar, para... Me gusta ser picajoso en algunas preguntas. Quería preguntarte, ¿con cuál de estas afirmaciones...? Si te comparo a ti, o te comparas tú con el conjunto de chicos y chicas de tu edad y de tu grupo y de tu curso, digamos, de 3º, ¿cómo te sientes respecto...? Lee esto y tú dices... Comparándote con ellos, con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo y con cuál menos.

(Lee)

ENTREVISTADA: Quizás... Ésta.

ENTREVISTADOR: Dime. Léemela, por favor.

ENTREVISTADA: Tengo opiniones políticas que vale la pena expresar.

ENTREVISTADOR: ¿Ésa es con la que más te identificas?

ENTREVISTADA: Sí, (*****).

ENTREVISTADOR: O sea, tú sientes que tienes tus opiniones sobre política... ¿Y con cuál la que menos? Si no tienes ninguna... Si con todas te identificas... Oye, con la que menos, dices, bueno, no me describe a mí.

ENTREVISTADA: No sé... Ésta, por ejemplo, ¿no? A ver, no sé, tampoco estoy enterada de todo, pero...

ENTREVISTADOR: Pregunta, esa pregunta se la he hecho a los cuatro. ¿Sientes que controlas de política... Imagínate tú y tus compañeros de grupo y de curso en general, ¿hay alguien que controle más que tú?

ENTREVISTADA: No sé. Ni idea.

ENTREVISTADOR: ¿Y de tu grupo?

ENTREVISTADA: Yo creo que no.

ENTREVISTADOR: O sea que en general se puede decir que de tu grupo sí eres la que más controlas, digamos.

ENTREVISTADA: Puede ser, pero es que... No sé... Quizás...

ENTREVISTADOR: Dime.

ENTREVISTADA: Me siento más madura que otras personas de mi edad, entonces es como si me centrara un poco más en lo que es (*****) temas que se supone que deberían tratar los adultos...

ENTREVISTADOR: Ya...

ENTREVISTADA: Que lo que sería la niñez o algo así.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y qué edad tienes tú? (*****)...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: 14.

ENTREVISTADOR: 3ºB. Vale. Porque... Todo el mundo le pregunto y siempre me dicen... Mira, mira esta... Yo no he pedido nombres. ¿Hay alguien que controle más que tú? Dicen, bueno, yo sé más o menos. Pero identificas... Sí, hay alguien. Pues una chica. Yo no quiero que me digan el nombre. Y he entrevistado... Y sí, hay otra chica que controla. Siempre hay alguien aquí que identifican que controla bastante de política. Me preguntaba si eras tú.

ENTREVISTADA: No sé, no sé.

ENTREVISTADOR: Bueno, pues hay alguien allí que es un referente, es decir, no me dijeron el nombre porque no se lo pedí, porque no... Pero bueno, yo sé que hay una chica que sabe. Bueno, perfecto. Y me dices que ninguna... Cuando dices que tienes opiniones políticas que vale la pena escuchar, ¿qué quieres decir con eso (*****)?

ENTREVISTADA: Yo creo que todos podemos opinar, pero hay que opinar sabiendo lo que se dice. Entonces, si tú quieres opinar de algo tendrás que ponerte a un lado, si quieres... Si estás apoyándolo o si no lo quieres. Entonces, pues yo creo que... Puedo opinar, pero... No sé, creo que soy capaz de argumentar bien lo que opino y... Para hacer entender a la gente más o menos qué pensamientos tengo.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, vale, vale, vale. Y tú, siendo adulta, ¿serías capaz de...? ¿Te gustaría lanzarte en la política, por ejemplo? Votar me imagino... ¿Te gustaría votar?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Te gustaría lanzarte como alcaldesa de Laracha, por ejemplo?

ENTREVISTADA: No. No.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Por...?

ENTREVISTADA: Porque no (*****).

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasa...? ¿Qué pasa con lo de ser político, por ejemplo?

ENTREVISTADA: No, no es que (*****), es que no me gustan los... Los altos cargos esos, no...

ENTREVISTADOR: Bueno, y pregunto yo...

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Por qué...? Porque...

ENTREVISTADA: Porque me sentiría incómoda, no...

ENTREVISTADOR: Pero, ¿qué es lo que te produce la incomodidad, el hecho de que te vea todo el mundo o que...? ¿Qué es lo que te produce la incomodidad?

ENTREVISTADA: El... Tener la responsabilidad de decidir qué es bueno para todos y qué no. Me parece algo bastante fuerte.

ENTREVISTADOR: Vale. Y si tiene que ver con participación, ¿en un futuro participarías en las elecciones? Me dices que sí, (*****). Vale. Pero... ¿Y participar en movimientos sociales, por ejemplo? Reivindicación, por ejemplo, pues yo quisiera... Yo creo que cuando pueda, pues voy a asistir... Cuando esté en 3º creo que sí, que iré a las huelgas.

ENTREVISTADA: Sí. Si creo que... Que es conveniente, sí.

ENTREVISTADOR: O sea, que sí te involucrarías en esas actividades aunque no sea de elecciones, pero sí reivindicación y eso.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿No te produce nada incómodo ni nada?

ENTREVISTADA: No. Y si creo que es conveniente y es necesario pues... No (*****).

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, entonces vamos avanzando con eso. Bien. Ahora, yo te pregunto de éstas... ¿Cuál de estas actividades que vas a leer aquí crees que se te da bien y cuál crees que tú dices...? O si... Hay personas que se les da muy bien todo, entonces dices “pues mira, la que... Todas se me dan bien, pues hay una (*****) que se me da un poquitín menos”. (*****)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Léelas tranquila y piensa y...

(Lee) (00:07:04-00:07:32)

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA:(***)**

ENTREVISTADOR: Si te parecen tontas las preguntas (*****) Qué pregunta más tonta es ésta.

ENTREVISTADA: Yo creo que... Te voy a decir lo que no haría, lo que no... No. Para mí...

ENTREVISTADOR: Vale. Lo que no... Una cosa es lo que... Bueno, sí.

ENTREVISTADA: Claro, lo que no se...

ENTREVISTADOR: Lo que no se te da bien o lo que no se te daría bien. Vale, dime. Léemela para yo poder recordar.

ENTREVISTADA: Hablar enfrente de la clase sobre un tema social o político.

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasa, no o sí?

ENTREVISTADA: Tengo muchísimo pánico escénico.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Pues no se te nota, porque te veo desenvuelta, me hablas con total claridad. Porque... ¿Cara a cara?

ENTREVISTADA: No sé, pero es que tengo muchísimo... Si es... A lo mejor si es con una persona no, pero con... Además, me tiene que inspirar un poco de confianza, pero si es un grupo grande de personas y eso, me siento un poco... Bastante nerviosa, empiezo a temblar, me tiembla voz, soy fatal para hablar en público y me encanta lo que es actuar y todo eso, de hecho tengo actuaciones, pero me cuesta (*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces lo de hablar delante de la clase y eso, no.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Pero no por... Pero no por el hecho de que hayan... No tengas ideas interesantes de las cuales hablar, sino es más bien por el corte que te da.

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Pero no es porque en tu cabeza no haya ideas interesantes...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque si no esto sería una contradicción de lo de antes...

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: De que tienes cosas que vale la pena escuchar. Entonces es más como ponerte en escena.

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Vale. Y, bien, ¿y cuáles sí?

ENTREVISTADA: ¿Cuáles sí?

ENTREVISTADOR: ¿Cuál se te da bien? Cuál tú crees que se te da o se te daría bien.

ENTREVISTADA: Yo creo que el de argumentar sobre un... Sobre un punto de vista, sobre un tema político o social.

ENTREVISTADOR: Vale, volvemos a lo de antes, eres buena, tienes...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que ese...?

ENTREVISTADA: Yo creo que sí. Lo que es hablar en público me cuesta, pero las ideas y eso sí que le doy vueltas a la cabeza y pienso cosas y luego con gente a la que... Con la que estoy acostumbrada a hablar, a lo mejor un amigo o algo, pues sí lo

hablamos y... Salen las cosas, pero porque es costumbre de estar con esa persona y la confianza...

ENTREVISTADOR: La confianza, o sea, el problema no es el contenido de tu cabeza, no son tus ideas, sino es el hecho de poner en escena la situación, (*****).

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque son dos cosas diferentes. No es lo mismo, porque hay gente que no lo hace porque tiene... Está vacío, digamos, de dinero o... O de dinero para comerciar. No es tu caso. (*****) Bien, ¿hay alguna otra...? Perdón. ¿Hay alguna otra que tú digas que se te daría bien? (Lee) (00:10:09-00:10:23) Si no, pasa y ya está, no pasa nada.

ENTREVISTADA: No, ya está.

ENTREVISTADOR: Vale, listos. Bien, ahora te voy a preguntar sobre... Vamos a hablar sobre democracia (*****). Cómo... ¿Cómo entiendes la democracia? Coméntame un poco... No, te voy a hacer otra pregunta mejor, porque tú eres una... Un tipo de alumnado diferente. Sí, no, es que... Dependiendo de la persona también tengo que preguntar... Si fuera... Si la democracia en España en este momento fuera una persona, ¿qué tipo de salud tendría? O, ¿cómo ves la democracia en España ahora? ¿Tienes alguna cosa que decir? Si ves que no la quieres responder, pues no. Pero... ¿Goza de buena salud? Te lo pongo así... Te hago la analogía con una persona, porque a lo mejor así es más fácil.

ENTREVISTADA: Ya...

ENTREVISTADOR: ¿Está enferma o está vigorosa o está pachucha?

ENTREVISTADA: Yo creo que está bastante (*****). (*****).

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Por qué...? ¿Qué estás viendo...? ¿Qué opinión te merece?

ENTREVISTADA:(***)** Se busca... Yo creo que se debe buscar... La democracia, lo que es la... El bienestar del pueblo en general. No... Y actualmente se está viendo que están saliendo cosas no bastante favorables para el pueblo. Entonces, yo creo que eso está bastante mal.

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Hablando de la democracia, si la democracia... Todo el mundo vota cada 4 años... Está bien, entonces es una buena democracia, porque si la democracia, es decir, es el momento en que tú eliges a las personas... Eliges las... Es más, vamos a repetir elecciones otra vez, está bien la democracia en ese caso, porque lo votamos, ¿o la democracia es algo más que votar? Aunque votemos, ¿hay algo más en el concepto de democracia? Es decir, ¿la democracia es simplemente en ese caso las elecciones o la democracia crees que es algo más que votar cada 4 años por partidos políticos?

ENTREVISTADA: Yo creo que hay que votar, pero hay que votar pensando también en lo que queremos nosotros, no votar porque sí. Entonces, si queremos conseguir algo, tendremos que mirar qué es... Qué nos llevará a hacerlo. Porque, al fin y al cabo, podemos opinar, pero están en nuestras manos elegir a quien... Gobernar.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces... No sé.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, para no... Porque este tipo de preguntas son bastante complejas...

ENTREVISTADA: Ya, es que es muy...

ENTREVISTADOR: Sí, no es fácil, pero entonces por ello te voy a ayudar a intentar solventar de esta manera. Cuando hablamos de democracia, piensa tú en una democracia, de España, la democracia del mundo, tu ideal o lo que... ¿Cuál de éstas no

se vincula con la democracia? Aunque yo puse aquí se vinculan, prefiero decir no, no se vinculan, ¿vale? Porque es que... No. Me acorta el camino. Cuál de éstas... Di tú “mira, pues yo creo que éstas...” Si hay alguna que no entiendas... Ésta la eliminé porque tus compañeros se les complicó ésta (*****) ¿Cuál de éstas... “Mira, esto no tiene que ver con la democracia, estamos en un país democrático, pero esto... Si alguien hace esto, eso no es democracia”. (Sirena) Sólo me queda ésta y dos preguntas más.

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: No, no. (*****)

ENTREVISTADA: Sentadas, ¿qué son?

ENTREVISTADOR: Tú has visto cuan... No sé si tú has visto en Santiago de Compostela cuando hay una reivindicación en contra de una ley, por ejemplo, que se reúnen los estudiantes de Magisterio, por ejemplo, y se sientan en... Por ahí, en alguna vía importante, y se sientan, pues están sentados y obstaculizan el tráfico, pero como eso no pueden hacerlo llega la Policía y los levanta y se levantan. Una sentada es el hecho de sentarse...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: A obstaculizar el tráfico, reivindicando algo, obviamente. Pero como no pueden obstaculizar, porque eso sería un delito, entonces qué hacen, se mueven. La sentada es eso, el hecho de sentarse a obstaculizar.

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: Es... ¿Cuál de éstas tú dices...? Si a ti te parece que todas, pues todas. Es una opinión.

ENTREVISTADA: Yo... Es que yo creo que todas, más o menos, están... Vinculadas con la democracia.

ENTREVISTADOR: Vale. Todas se te vinculan.

ENTREVISTADA: Sí. (*****).

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguna que más? Que se vincule más que otras.

ENTREVISTADA: Quizás... Yo qué sé. Las elecciones, claro, es que...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Es lo típico de la democracia, las elecciones.

ENTREVISTADOR: Vale. Y otra pregunta, un movimiento, por ejemplo, el movimiento feminista... El hecho de los sindicatos, una huelga, ¿eso es parte de la democracia? El hecho de que hagan huelga. Los barrenderos deciden hacer una huelga porque pelean por una cosa. ¿Te parece que eso tiene que ver con la democracia o eso ya es antidemocrático?

ENTREVISTADA: No, yo creo que es...

ENTREVISTADOR: ¿Tiene que ver con la democracia?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA:(*****). Sí.

ENTREVISTADOR: El movimiento feminista...

ENTREVISTADA: Sí, porque es reivindicar un derecho al fin y al cabo. Entonces, si quieres conseguir que haya... Ahí, en este caso, igualdad entre hombres y mujeres, es un derecho que las mujeres sean tratadas como real... Como personas, no como objetos o... (*****).

ENTREVISTADOR: Vale. Y... El hecho de que haya... El hecho... El 15M, no te das... El 15M, el movimiento este que hizo de origen a Podemos. ¿Te acuerdas que en el Sol se reunieron...? El movimiento 15M...

ENTREVISTADA: Ah, vale. Espera, me suena. Explícame un poco, porque...

ENTREVISTADOR: No, no, el movimiento 15M, no sé si recuerdas que hubo un movimiento, hubo hace unos años, en los que se reunieron en la plaza del Sol en Madrid, se reunió una cantidad de gente... Para pedir democracia real ya, eso, que hubo un movimiento...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Una manifestación gigante en Coruña, en diferentes plazas...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿A ti te parece que eso también tiene que ver con la democracia? El 15M, por ejemplo, que haya movimientos, ahora se reúnen...

ENTREVISTADA: Pero...

ENTREVISTADOR: Miles de personas en Madrid, cientos de miles a pedir democracia real ya.

ENTREVISTADA: Sí... Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene que ver con la...? ¿No es antidemocrático ni nada de eso?

ENTREVISTADA: No, yo creo que no, porque... Es que estás pidiendo algo que te... Que crees necesario.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Listos. Termina esta... Esta... Sí, me queda ésta y ésta. ¿Están siendo difíciles? ¿Liosas?

ENTREVISTADA: No, voy bien.

ENTREVISTADOR: ¿Segura?

ENTREVISTADA: Sí, lo que pasa es que me cuesta, porque me pongo nerviosa y (*****).

ENTREVISTADOR: No, tranquila, si tú ves que no... ¿Sabes qué pasa? Que esto es un tema muy complejo...

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: (*****) tengo que forzar o presionar para que haya alguna respuesta, porque a veces se pueden quedar las cosas como diluidas y yo tengo que forzarte a... A que...

ENTREVISTADA: Ya, ya, (*****)...

ENTREVISTADOR: Sino, tú dime, “oye, por favor...” Ahora, ya hablamos de la democracia, ahora hablamos de ser ciudadano, un ciudadano. ¿Qué sería ser un buen ciudadano para ti? Un buen ciudadano o una buena ciudadana. Lo que entiendas por ciudadano o ciudadana. Tú ya lo sabrás, yo necesito... Yo creo que a una persona que se le puede decir que es un buen ciudadano o una buena ciudadana debe ser estas dos cosas. Escógeme dos cosas que deba hacer un buen ciudadano. (Interrupción) (00:17:52-00:18:44) La pregunta es... Para ser un buen ciudadano, qué cosas... Dos cosas dices tú... Para ser un buen ciudadano esto...

ENTREVISTADA: A ver, seguir los asuntos políticos en prensa, radio, televisión e Internet...

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADA: Más o menos, para estar un poco enterado de la actualidad y no juzgar sin saber...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Y (*****) a ver... Es que estoy (*****)

ENTREVISTADOR: Pues di, cuáles son las dos. La primera...

ENTREVISTADA: Participar en protestas pacíficas, manifestaciones, huelgas, detener un desahucio, etcétera. Más que nada para reivindicar derechos y participar en las actividades para el beneficio de la comunidad local es, más o menos, la que (*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, vale, perfecto. ¿No te parece que es...? Si tú tuvieras la edad, ¿tú participarías en huelgas? Es decir, si tú tuvieras la edad... Ya te la pregunté, pero volviendo al tema, ¿participarías de verdad, ahora, no cuando tengas 18, ahora que empiezas a...? En 3º.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Definitivamente?

ENTREVISTADA: Sí, de hecho...

ENTREVISTADOR: ¿Anti desahucio y todo eso participarías?

ENTREVISTADA: Anti desahucio no sé, eso... Es que con lo tímida que soy yo, me cuesta bastante, pero... Pero bueno, sí, cosas... Yo creo que derechos que crea necesarios, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Y me queda una pregunta que se divide en dos, ¿has participado en actividades democráticas aquí? No sólo en votaciones, sino en elección de sindicatos, de profesor, de estudiantes, elección de...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, (*****).

ENTREVISTADOR: De delegado...

ENTREVISTADA: Es que yo soy... Es que yo soy delegada.

ENTREVISTADOR: ¿Tú eres delegada?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué se siente ser delegada sin gustarle mucho el baño de masas, de público?

ENTREVISTADA: ¿Sabes lo que pasa? Que al final, todos somos compañeros y nos llevamos más o menos bien, entonces es como que te ayudan, te echan una mano. De hecho, tengo el subdelegado que es... Nos llevamos muy bien, entonces nos echamos una mano el uno al otro y yo... Estoy cómoda, porque es gente que conozco, gente con quien tengo confianza y que saben como soy.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. (Interrupción) Y entonces, ya, la última. A parte de la elección de delegado, ¿has participado en la elección del Consello Escolar? (*****) no

sólo un delegado que se encarga de las llaves o de traer la tiza o traer... Eso. ¿Algo más complejo? Aquí en el cole.

ENTREVISTADA: Es que lo del Consello Escolar... Es por... No sé muy bien cómo va. Es... Sé que cogemos (*****) y todo eso, pero para la Junta de Delegados, porque lo escogemos entre todos, votamos a mano alzada y ya.

ENTREVISTADOR: Vale. Esto no. No, es que pensé que lo habías diferenciado, no, generalmente son dos cosas diferentes, subdelegado es el que se hace cada año o a principio de curso y el Consello Escolar lo hacen... Que es... Hacen referencia al gobierno escolar, es decir, estamos hablando de algo más... Más... No es cada año, es cada... Más años.

ENTREVISTADA: Sí, sí lo... Sí, me acabo de acordar, sí, votamos entre 3 compañeros de creo que eran 3º... 3º o 4º, más o menos, votamos quién queríamos de... Creo que era de presidente o de represen... Algo así, no me acuerdo bien, porque fue a principios del año pasado y no me acuerdo bien cómo fue.

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Termino con esto. ¿Aquí participas o has participado fuera del cole, fuera del instituto, has participado en algún tipo de actividad, de organización de tipo cultural, de tipo deportivo, de tipo cívico, político...? Es decir, pues no, mira, hago parte del grupo de voluntariado tal o me he vinculado a la juventud... A los jóvenes del partido... De En Marea o... ¿Haces alguna actividad de tipo política o cívica fuera del cole? Eres voluntaria en el sitio de las abuelitas no sé qué. ¿O no?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: No...

ENTREVISTADA: No, a ver, lo único que te puedo decir es que... Lo que sí hago actuaciones... Con mi academia de música actuamos, hacemos un concierto (*****) para la gente que está allí, pero no... No.

EA04. Entrevista al alumnado 4.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA04
SEXO	Mujer
EDAD	14 años
CURSO	2º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	27 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Tú, ¿qué edad tienes? ¿No te importa decirlo?

ENTREVISTADA: 14 años ahora mismo.

ENTREVISTADOR: 14 años y estás en 2ºD, me dijiste.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. La primera pregunta que quería hacerte, ¿cuál es tu materia preferida?

ENTREVISTADA: Matemáticas. E Historia.

ENTREVISTADOR: Y ¿por qué? ¿Lo de Historia me lo dices por quedar bien...?

ENTREVISTADA: No, no, no...

ENTREVISTADOR: ¿Seguro?

ENTREVISTADA: Me gusta mucho la Historia, desde pequeña me inculcaron que es muy importante tener una buena cultura, la mejor cultura posible y Matemáticas porque se me da... Bueno, bien y me gusta.

ENTREVISTADOR: Y... Se te da bien y te gusta.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál es la que no te gusta? ¿Cuál es la que menos te gusta de todas?

ENTREVISTADA: Pues...

ENTREVISTADOR: Sinceramente. Tranquila...

ENTREVISTADA: La que menos me gusta... Tendría que pensarlo un poco. Es que también depende bastante del profesor, porque hay materias que a lo mejor el año pasado sí que te gustaban, te han cambiado de profesor y ya no te gustan. O al revés. A mí el año pasado no me gustaba nada Educación Física, por ejemplo, y este año pues sí que me gusta. Así... Pues no sé, la que menos me gusta puede ser Inglés o...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sí, inglés, me parece.

ENTREVISTADOR: La que menos te gusta, Inglés.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Lo hablas bien?

ENTREVISTADA: Sí. Sí. Fui a Londres, hablo bien inglés, pero no me gusta la asignatura de Inglés. Es una co... Esta asignatura, sí voy a una academia extraescolar y me gusta, pero la de aquí no me gusta. Soy una persona extraña.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora... Si (*****) no tiene que ver, si a veces el profesor no es tan bueno y tal, pues...

ENTREVISTADA: No es que no sea bueno, a lo mejor pues no... No se lleva tan bien contigo y tenéis un... No sé. No tenéis la misma química, por decirlo de alguna manera.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Y entonces pues no...

ENTREVISTADOR: Feeling.

ENTREVISTADA: Sí, el feeling. No lo llevas tan bien.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno, ahora quiero preguntarte por... Cómo se aprende. Los libros de texto, ¿usas libros de texto en clase?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Hablemos de Educación para la Ciudadanía. No... Otros temas no importan. Hablemos de esa asignatura. ¿Lo usan muy a menudo, poco...?

ENTREVISTADA: Bueno, en este caso nos han dado unas fotocopias que tenías la opción de encuadernar o no, las encuadernabas tú por tu parte...

ENTREVISTADOR: Pero, ¿aparte del libro de texto?

ENTREVISTADA: No tenemos libro de texto, tenemos fotocopias del libro de texto.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale.

ENTREVISTADA: Y a mayores el profesor nos da unos apuntes que él mismo ha hecho y donde... Bueno, pues pone lo que va a entrar en cada examen.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Perfecto. Vale.

ENTREVISTADA: Y a mayores pues cada trimestre hay unas actividades y un examen que es de verdadero y falso y definiciones.

ENTREVISTADOR: Verdadero y falso y definiciones. Entonces, libro de texto, no, son fotocopias para...

ENTREVISTADA: Son fotocopias de un libro de texto...

ENTREVISTADOR: Sí. Vale.

ENTREVISTADA: De Educación en la Ciudadanía.

ENTREVISTADOR: (*****) Vale, perfecto. ¿A ti te parece que para aprender temas sobre... De Educación para la Ciudadanía...? Pongamos el caso de la democracia, que nos interesa, participación política, ¿tú crees que los libros de texto, con ellos se aprende?

ENTREVISTADA: Yo no considero que los libros de texto sean para aprender, considero más bien que son un apoyo. Si el profesor es bueno, sabe la materia que va a dar, no necesita recurrir al libro de texto. Sí que puede ser pues para nosotros mismos estudiar, sí que es necesario, porque no tienes el profesor a la hora de estudiar en tu casa. No vas... No tienes necesidad tampoco de tomar esos apuntes, pero yo no lo considero estrictamente necesario. Si el profesor es bueno, si el profesor sabe explicar y sabe transmitir correctamente, no es tan necesario... No es imprescindible el libro de texto.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, perfecto. Y ahora yo te voy a hacer con estas fichas... Traje fichas porque si te las leo, ¿qué va a ocurrir? Que cuando te pregunte, el cerebro se queda generalmente con lo último, entonces si no te las dejo escritas, probablemente te acuerdes de lo último que te diga y entonces te las voy a dar escritas, tú las lees con el tiempo que necesites y ya está. Quería preguntarte sobre ti, sobre tu capacidad, sobre tu... Cómo te sientes. En comparación con chicos o chicas de tu edad, en tus capacidades de hablar de política, de hablar de cultura política, de lo que ocurre, de democracia, política, todo. Cuál... ¿Con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo? Tú me la lees, me dices “pues mira, yo, en comparación con los chicos de mi

edad, chicos y chicas de mi edad, pues yo siento que esto se me da bien o esto, y en comparación con los chicos de mi edad, creo que ésta se me da mal”. Dime cuál se te da bien y cuál se te da mal.

ENTREVISTADA:(***)**

ENTREVISTADOR: O no tan bien, porque hay gente que lo hace muy bien todo, entonces pues dime “ésta se me da mejor...”

ENTREVISTADA: No...

ENTREVISTADOR: “Y ésta se me da menos mejor”.

ENTREVISTADA: No me considero ese tipo de persona...

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADA: Tampoco.

ENTREVISTADOR: Hay gente que sí.

ENTREVISTADA: Sí, sí, pero yo... En mi personalidad no me considero ese tipo de persona.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Pues me considero que no soy la persona... Bueno, no sé más de política que la mayoría de gente de mi edad, supongo que habrá personas que siempre van a ser más que yo, aunque sean de mi misma edad. ¿Sí?

ENTREVISTADOR: Espera un momento.

ENTREVISTADA: Bien.

ENTREVISTADOR: Es posible que haya gente que sepa de... En tu edad, sí, eso es verdad, pero, ¿tú identificas dentro de tu curso...? Dentro de tu curso, no, dentro de tu grupo, el D, el...

ENTREVISTADA: El D, sí.

ENTREVISTADOR: Y el resto de grupos, ¿has identificado a alguien que controle más que tú?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Que cono... ¿Chico o chica? Pero no me digas el nombre.

ENTREVISTADA: Chica, chica.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y por qué sabes que controla más que tú?

ENTREVISTADA: Porque a veces pues en la clase de Ciudadanía pues tenemos... Hablamos de eso, de política y se nota pues que esa persona, ella, controla bastante de política... Bueno, pues controla menos que yo. Yo...

ENTREVISTADOR: ¿Tú controlas menos que ella?

ENTREVISTADA: Sí, perdón, yo controlo menos que ella.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Soy una persona que sí está... Ve las noticias, sí consi... Sé lo básico de política. Y... Pues estoy más atenta a los temas del machismo, porque soy una persona muy, muy feminista, no estoy tan atenta a los temas, por decir... Yo qué sé, de corrupción, economía...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Que sé lo mínimo, pero no sé tanto.

ENTREVISTADOR: Vale. O sea, tu campo...

ENTREVISTADA: Y ella está... Pues en todo.

ENTREVISTADOR: Tu campo serían los estudios de género, digamos...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Estudios de género, el feminismo.

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. La... Mi compañera, ella es experta en eso, es muy buena, es una muy buena... Y tiene... Intenta involucrar en las personas que no solamente sea un postura... De que se sepan muchas teorías, sino de actuar con respecto... Si ella te entrevista, creo que le va a gustar mucho entrevistarte. Bien. ¿Cuál es la que menos dices tú? ¿Cuál es la que me nos se te da bien ahí de esas?

ENTREVISTADA:(***)** Que sé...

ENTREVISTADOR: Vale, ésta es la que dices que no.

ENTREVISTADA: La que no. Y yo creo que la que más pues... Sé entender temas políticos, pues... Relativamente fácil. Y... Pues tengo siempre algo que decir en las conversaciones sobre política.

ENTREVISTADOR: Y... Perdóname.

ENTREVISTADA: Dime.

ENTREVISTADOR: ¿Con cuál de estas afirmaciones tú dirías...? ¿Con cuál te identificas más de éstas? Identificarte. Dijiste que ésta... Ya sabemos... Te lo planteo de otra manera, entonces, ¿cuál de éstas te resulta que no tiene nada que ver contigo?

ENTREVISTADA: Que no tenga nada que ver conmigo...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Pues yo supongo que...

ENTREVISTADOR: Si tuvieras que escoger.

ENTREVISTADA: Pues... Puede ser capaz de tomar parte en la política... A ver, a lo mejor lo he entendido yo mal. ¿Esto se refiere a que algún día voy a estar en un partido o que voy a votar?

ENTREVISTADOR: No, que vas a votar, no, pero que vas a ser, por ejemplo...

ENTREVISTADA: Ministra...

ENTREVISTADOR: Alcaldesa de Laracha.

ENTREVISTADA: No, esto no creo, esto creo que es lo que menos (*****).

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADA: Porque no me considero una persona que... Le guste estar al mando de algo. Sí me gusta que todo vaya lo mejor posible y tal, pero no me gusta man... Estar al cargo de algo.

ENTREVISTADOR: Y las elecciones, ¿sí participarías?

ENTREVISTADA: Sí, sí, yo votaría.

ENTREVISTADOR: ¿Eso seguro?

ENTREVISTADA: Para mí, en mi opinión, si no votas, no tienes derecho a opinar. En mi opinión, no estoy...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí, sí.

ENTREVISTADA: Contra las otras, pero en mi opinión, si no votas, tampoco tienes derecho a opinar.

ENTREVISTADOR: Vale. Eres... ¿Te han elegido delegada de curso?

ENTREVISTADA: El año pasado, este año soy subdelegada.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué tal te fue? ¿Qué tal fue la experiencia de estar como, digamos, cabeza visible, un poco ahí?

ENTREVISTADA: Pues normal, no fue... Para mí no fue nada del otro mundo, era apuntar un par de cosas, te mandaban ir a por tizas, pero no es tan importante como a lo mejor sí ser de Bachillerato, que tengo amigos que fueron delegados y eso xa... Ya era más.

ENTREVISTADOR: Puedes hablar gallego si quieres, yo prefiero...

ENTREVISTADA: No, no te preocupes.

ENTREVISTADOR: Yo prefiero que hablen gallego porque no me siento discriminado.

ENTREVISTADA: No, no te preocupes, tengo...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Bueno, si yo... Yo hablo las lenguas que tú prefieras, pero tengo la costumbre de cuando me responden en un idioma, responder en otro.

ENTREVISTADOR: Como tú quieras, entonces, como tú quieras, no pasa nada.

ENTREVISTADA: Pues... Que a lo mejor sí que han participado más en Bacharelato, pues en los delegados que en 1º de la ESO. De hecho, en las huelgas no se pue... En 1º y 2º no puede ir a las huelgas, entonces tampoco participas tanto.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, perfecto. Pero si pudieras, ¿participarías?

ENTREVISTADA: ¿En las huelgas? Sí. Pero no me quedaría en casa sin venir al colegio, no, si hay una reivindicación, yo voy. Por ejemplo, el tema este que salió ahora de la LOMCE, hubo una huelga y no pudimos ir los de 1º y 2º, pero... Si estuviéramos, a lo mejor, por ejemplo en 3º, sí que... Yo, por ejemplo, iría a una reivindicación, una protesta, tal. Porque es que quedarte en casa, pues... (*****)

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. Entonces dejamos de lado esta... Esta... Si estás incómoda con las preguntas...

ENTREVISTADA: No, no. Estoy bien, estoy bien.

ENTREVISTADOR: ¿Segura?

ENTREVISTADA: Estoy bien.

ENTREVISTADOR: Sino, tú me lo dices, que no pasa nada.

ENTREVISTADA: Vale, vale.

ENTREVISTADOR: Bueno. Tú... Hablando de... Dime de estas actividades que te voy a poner aquí, cuál es la que mejor se te da y cuál es la que definitivamente...

ENTREVISTADA: Pues se me daría bien argumentar el punto de vista sobre un tema político...

ENTREVISTADOR: O sea, eres buena en eso.

ENTREVISTADA: En argumentar soy bastante... Bueno, me considero una persona bastante buena y... Pues en... Yo creo que en organizar un grupo de alumnado con el fin de lograr cambios en la escuela. Yo sería más bien la persona que acude, no la que dirige.

ENTREVISTADOR: Te mantienes en esa postura de organizar.

ENTREVISTADA: Es que no me gusta tanto organizar. De hecho, las personas que organizan pues hay veces que son demasiado estrictas y digo “jolín, espera, es que no estamos aquí por obligación, estamos aquí voluntariamente” y es como... Que tampoco me gustaría estar en la posición de organizadora, porque... No sé, no me sentiría cómoda.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto. Entonces, en resumidas cuentas, presentarte... Organizar un grupo...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Nada.

ENTREVISTADA: Y argumentar, pues sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, perfecto. Listos. Bien, nos quedan 2 o 3 preguntas y terminamos, tampoco quiero alargarlo. Cuando hemos hablado... Cuando has estado hablando de... ¿Ya han visto temas de democracia en el curso?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál de estas...? Es que te tengo que hacer preguntas de esta manera para poder restringir, sino a lo mejor se ve un poco ambiguo. ¿Cuál de estas...? De estos conceptos o estas palabras crees que se vinculan más con la democracia. Perdón. Voy a retractarme y voy a hacer...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Otra... Porque tú eres un tipo diferente de estudiante, entonces tengo que... De alumna, digamos, tengo que... ¿Qué entiendes por democracia o qué es la democracia?

ENTREVISTADA: A ver...

ENTREVISTADOR: Di lo que tú pienses.

ENTREVISTADA: Pues... Uy... Y eso que lo estudié, que tuve un examen hace poco.

ENTREVISTADOR: Vale, la pregunta es... La democracia... Entonces yo te lo... Entonces no... Entonces ya... Si veo que lo tomas como un test, no. La democracia es...

ENTREVISTADA: Poder elegir libremente algo, no estar obligado... Por ejemplo, en una dictadura estás obligado a seguir unas reglas, tener un dictador que tú no has elegido libremente y en la democracia puedes elegir libremente el que quieras pues que

tome las decisiones importantes, el que quieras que haga política mediante elecciones, por ejemplo.

ENTREVISTADOR: Vale, listos. Ahora sí podemos ir a ésta.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál de éstas crees que no se vinculan con la democracia? Cuáles tú dices “mira, esto...” Si hay alguna palabra que no entiendas... Ésta la eliminé, porque tus compañeros no la han entendido y creo que ésta ha tenido mucho problema, entonces olvidada. ¿Cuál de estas palabras, items, dices tú “esto no tiene nada que ver con la democracia, en mi opinión”? En tu opinión.

ENTREVISTADA: Es que para mí todas tienen que ver con la democracia.

ENTREVISTADOR: Vale. Todas tienen...

ENTREVISTADA: Porque es una forma de decir lo que tú piensas. Todo esto, para mí, son formas de decir lo que piensas. Entonces, en parte...

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Una pregunta más sobre eso para terminar este campo. Un movimiento social, por ejemplo, el 15M, ¿te parece que tiene que ver con la democracia? El hecho de que la gente... No necesariamente se restrinja a las elecciones cada 4 años, ¿te parece a ti que actividades políticas que no necesariamente tengan que ver con las elecciones son democráticas? Es decir, ¿tiene que ver con la democracia o la democracia es sólo lo que tiene que ver con las elecciones cada 4 años y el resto es...? ¿O crees tú que...?

ENTREVISTADA: A ver...

ENTREVISTADOR: Movimiento feminista, ¿te parece democrático? ¿Antidemocrata...? Tiene que ver con la democracia, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿15M?

ENTREVISTADA: Para mí el movimiento feminista tiene que ver con la democracia, porque es una forma de expresar también lo que piensas.

ENTREVISTADOR: Pero no está en las elecciones.

ENTREVISTADA: Pero...

ENTREVISTADOR: O hay algo...

ENTREVISTADA: Pero estás dando... Estás dando tu opinión. De todas... La democracia también es dar tu opinión y no solamente la tienes que dar en las elecciones cuando votas...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: También la puedes dar en el día a día. En el 15M, pues en los atentados, están dando una información, están dando su forma de pensar, que a lo mejor no es la correcta, matando gente...

ENTREVISTADOR: Vale... No, pero el 15M, no me refiero a los atentados de Madrid, sino el movimiento 15M, éste de Pablo Iglesias y de... El movimiento 15M, pero no el 15M de los atentados, sino el 15M... El grupo este que se tomó la Plaza del Sol y que luego estuvieron en Estados Unidos y que se volvió digamos una... ¿Te parece que eso es democracia? Una huelga, por ejemplo.

ENTREVISTADA: Una huelga, pues... Es que para mí, una ma... Lo que pasa día a día siempre va a ser democrático, porque siempre estás expresando lo que tú piensas.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: La forma de vestir, expresarte como tú piensas, la forma en la que te peinas, en la que hablas también. Si gritas, si susurras, si vas con la cabeza gacha o baja, también estás diciendo “pues mira, soy una persona que quiere pasar desapercibida” o no, “soy una persona que no le importa lo que piensen los demás”.

ENTREVISTADOR: Vale y... Otra pregunta, por ejemplo, cuando los ganaderos, los de la zona... Zona no, los de la... El sector ganadero, especialmente los que se encargan de la producción de leche se fueron con los tractores a Santiago y bloqueaban las vías y eso, ¿te parece que es...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene que ver con la democracia?

ENTREVISTADA: También, están expresando lo que ellos piensan, que han tomado otra medida que es cortar el tráfico o es tirar la leche... Pues están haciendo, digamos, una medida para que les hagan caso.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Pues listo. Entonces aquí me dijiste que casi todas tenían que ver con la democracia y entonces... Voy a ir a una ul... A la penúltima pregunta. Hablando de ser buen ciudadano, ciudadano yo lo entiendo y te digo a partir de qué lo entiendo yo. Un ciudadano es... La palabra ciudadano se instituye cuando intentan decirle al mundo que no somos súbditos, que no obedecemos a un rey, sino somos ciudadanos, que somos parte como de un sistema más igual, menos... Cambia el concepto de súbdito a ciudadano, como que tiene más poder...

ENTREVISTADA: Como que estás (*****) sin el súbdito.

ENTREVISTADOR: Entonces, hablemos de ser un buen ciudadano en la actualidad. ¿Cuál de éstas crees que es lo más importante para ser un buen ciudadano? ¿Qué de todos estos...? Y qué es lo que... Dime 1 o 2 que tú digas “para ser un buen ciudadano...”

ENTREVISTADA: Pues, puede ser, para ser un buen ciudadano, participar en las actividades para beneficiar a la comunidad local o tomar parte en actividades de promoción de los derechos humanos. (*****) (Susurra) Digamos... Querer saber más sobre lo que está pasando en la actualidad. Pero para mí, votar en cada jornada electoral no es ser un buen ciudadano, es querer dar tu opinión y ese tipo de gente que dice “no

voto”, pero después está dando su opinión, como ya he dicho antes, pues no... Para mí no tienen derecho.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Vale. Listos. Una última pregunta, que son como dos al tiempo. ¿Tú has participado en alguna actividad democrática aquí en el cole, en el instituto?

ENTREVISTADA: Democrática, ¿de qué tipo?

ENTREVISTADOR: Por ejemplo, elección de algo.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O... Organización de una... De un grupo de ayuda, organización... Porque ya nos dimos cuenta que democracia no solamente son las elecciones, la democracia también es ser parte de una huelga o... Entonces, ¿en alguna actividad democrática aquí dentro?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Que no solamente restrictiva a las elecciones, sino...

ENTREVISTADA: Sí, el año pasado.

ENTREVISTADOR: ¿Qué hiciste?

ENTREVISTADA: Creo que fue... Sí, elegir al presi... No, al presidente no, al que nos representaba en el Consejo Escolar, no me sale el nombre. Al que nos representaba al alumnado en el...

ENTREVISTADOR: Vale. Estabas en la elección del Consello Escolar.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿El año pasado?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero... ¿Y cómo fue esta experiencia? ¿Qué hicieron?

ENTREVISTADA: Pues había varios candidatos, no sé si eran 3 o 4...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Te daban un papel con el nombre de esos 4 o 3 candidatos y elegías el candidato, cerrabas, voto secreto, urna y después ya... Sí, teníamos casi todo, llevaban... Imagínate, éramos... Estábamos en 1º, pues 1ºA, que era mi curso y van por número de lista, el primero votaba, el segundo... Y se iba, el segundo votaba y se iba...

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Vale. ¿Y ganó por quien votaste?

ENTREVISTADA: Es que no me acuerdo... Sí. Creo que ganó por quien voté. Sí. Sí ganó.

ENTREVISTADOR: Vale, no me digas el nombre.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Perfecto. Y terminamos... Como eran dos... La pregunta es, ¿fuera del cole participas en actividades de tipo, no sé, reivindicativo o de tipo...? Cívico, por ejemplo, estás en algún coso de... Algún tema de voluntariado o haces parte de alguna organización cultural benéfica...

ENTREVISTADA: Es complicado encontrar en un pueblo como éste algo... Algún tipo de actividad como voluntariado, etcétera, y mi vida es muy, muy ajetreada, si me meto ahora mismo en un voluntariado ya explota. Quiero tener también tiempo libre para mí, pero...

ENTREVISTADOR: Digo voluntariado en un...

ENTREVISTADA: No descarto en un futuro pues a lo mejor voluntariado, pero ahora mismo estoy...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? ¿Haces deporte o algo? ¿Estás en alguna actividad...?

ENTREVISTADA: Sí, estoy haciendo defensa personal, baloncesto, la academia de inglés, natación...

ENTREVISTADOR: Buah! No te queda mucho tiempo para vivir.

ENTREVISTADA: No...

EA05. Entrevista al alumnado 5.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA05
SEXO	Mujer
EDAD	12 años
CURSO	1º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	27 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Has visto Educación para la Ciudadanía?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Recuerdas cuándo?

ENTREVISTADA: En 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: Educación para la Ciudadanía, 2º de la ESO. ¿Y en algún otro momento? ¿Filosofía y Ciudadanía, por ejemplo?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Filosofía...

ENTREVISTADOR: ¿Lo vas a ver ahora?

ENTREVISTADA: Sólo este año. Es el primero que lo hago.

ENTREVISTADOR: ¿Y vas a ver Filosofía y Ciudadanía?

ENTREVISTADA: No, sólo Filosofía.

ENTREVISTADOR: (*****) O sea que... Y... Vale, pues eso está bien. Ciencias Sociales, Historia y todo eso lo estás viendo ahora...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y lo viste en Ciencias Sociales en el pasado.

ENTREVISTADA: Todos los años.

ENTREVISTADOR: Vale, bien, entonces por ahora creo que estamos bien. Tu profe de Educación para la Ciudadanía, ¿te acuerdas? ¿Es un hombre o mujer?

ENTREVISTADA: Mujer.

ENTREVISTADOR: Es una mujer. Sexo femenino...

ENTREVISTADA: Una mujer la de Ciudadanía y el de Ética es un hombre.

ENTREVISTADOR: Entonces... Bien. Entonces esto es... Es una mujer, sexo femenino, y el de... El de Ética...

ENTREVISTADA: Es un hombre.

ENTREVISTADOR: Porque a lo mejor Ética los fusionan, eso lo estás viendo ahora, ¿no?

ENTREVISTADA: No, Ética fue en 4º de la ESO.

ENTREVISTADOR: En 4º de la ESO, perfecto. Y es un hombre. Sexo masculino. ¿Son mayores o son gente joven? ¿Como yo o...?

ENTREVISTADA: El... (Risas) El de Ética...

ENTREVISTADOR: No vayas a decir que soy viejo, eh.

ENTREVISTADA: El de Ética era mayor, ya como 40 y pocos... Bueno, 40 y bastantes.

ENTREVISTADOR: El de Educación para la Ciudadanía.

ENTREVISTADA: El de Ética. Y la mujer era joven. 30 y pico.

ENTREVISTADOR: 40 y más, 30 y pico.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: 30 y más. Un poquitito. Bien, listos, solucionado el tema. Eso me interesa para saber qué clase de personas... Te pregunto, ¿tienes alguna asignatura o has tenido a lo largo de tu educación una asignatura, una o dos asignaturas favoritas?

ENTREVISTADA: Sí. Ahora, Economía.

ENTREVISTADOR: Economía.

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: No importa.

ENTREVISTADA: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: No importa, pero... Y otra.

ENTREVISTADA: Ética también me parece interesante, más que Ciudadanía.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? Por...

ENTREVISTADA: Porque Ética es como... Como que resuelves cosas más tipo de vida y Ciudadanía te enseña más o menos lo que es bueno y lo que es malo, pero no... O sea, la forma en que te lo enseña Ética me parece mejor, o sea, porque Ética te lo enseña con leyes y con todo eso, entonces me parece más interesante.

ENTREVISTADOR: Ética, ¿y Ciudadanía no te la enseñan con leyes ni...?

ENTREVISTADA: No, es tipo moral.

ENTREVISTADOR: Moral. Vale. Y Economía, ¿por qué dijiste que te gustaba?

ENTREVISTADA: Me parece interesante, no sé. Cosas que no sabía, pues ahora sí que sé.

ENTREVISTADOR: Okey. Vale. ¿Y cuáles son las que definitivamente...?

ENTREVISTADA: Matemáticas e Inglés.

ENTREVISTADOR: Matemáticas e Inglés.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Mates e Inglés las que nada. Vamos a ponerle signo negativo. Positivo dijiste Eco y luego me dijiste Ética. Vale. Hablemos de los profesores de Educación para la Ciudadanía, te pido que hagas memoria.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Como profesionales, como profesores, ¿cómo los podrías valorar? ¿Trabajaban bien, no trabajaban bien...?

ENTREVISTADA: Sí, trabajaban bien.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Eran objetivos.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y que... O sea, en su trabajo. ¿Y como personas? Te parecían...

ENTREVISTADA: No, me parecían buenas personas, no tenían... No sé, gestos malos o cosas así.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora hablemos de Educación para la Ciudadanía, y de Ética si quieres hablar, pero primero hablemos de Educación...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Para la Ciudadanía. Coméntame una clase normal de Educación para la Ciudadanía. Llegaba el... La señora o la chica...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: De 30 y tantos y decía... ¿Qué pasaba? ¿Empezaba a hablar o...? Bueno, imagino, saludaba, pero ¿qué pasaba? Más o menos, descríbemela.

ENTREVISTADA: No era... No era de... O sea, no era mucho de hablar, era más bien... Llegaba... También en esa clase de aquella había mucho barullo y tampoco se le hacía mucho caso, ella llegaba, abría el libro y leíamos y comentábamos...

ENTREVISTADOR: El libro de Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Libro de texto.

ENTREVISTADA: Sí. Leíamos, pero... Era tipo... No era... Era más tipo... ¿Cómo te digo? Teoría.

ENTREVISTADOR: Sí. Explícame, es que el concepto de teoría que yo tengo es totalmente distinto, a lo mejor no lo entiendo yo.

ENTREVISTADA: O sea, tipo, por ejemplo, los exámenes y todo no eran más bien... No sé, pero tú piensas en Ciudadanía y dices será un poco de pensar en los exámenes o cosas así como tú te esperas, pero no, no es más tipo teórico. No es tanto pensar, es más bien memorizar.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: O sea, no es tu opinión.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Vale. Y entonces leías el texto ¿y nada más, se quedaba simplemente en la lectura o...? Cuando dices que para memorizar, ¿a qué te refieres con memorizar? Es decir, ¿leías y memorizabas o leías, comentaban y copiaban...? Coméntamelo un poco mejor eso, por favor. Entonces llegaba, abría el libro...

ENTREVISTADA: Era... Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y luego?

ENTREVISTADA: Luego leíamos textos o leíamos del libro de texto y comentábamos, pero no mucho...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: O sea, creo que podría profundizar un poco más la profesora en eso.

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Pero... ¿Y luego había momentos en los que ustedes...? Bueno, copien y luego resolvemos una pregunta y las actividades del libro...

ENTREVISTADA: Sí, había como también debates entre nosotros y unos pensaban una cosa u otra y teníamos que debatirla.

ENTREVISTADOR: ¿A partir del libro de texto o a partir de lo que decía la profesora o había...?

ENTREVISTADA: A partir del libro de texto o algunas hojas que trajera ella...

ENTREVISTADOR: Ah...

ENTREVISTADA: Traía hojas, entonces leíamos esos textos y cada uno decía más o menos lo que pensaba de ese texto y dependiendo de lo que pensaba pues debatíamos con uno... Con un compañero o alguien.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Hacías ejercicios del libro de texto?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea, decía “en la página tal...”

ENTREVISTADA: Sí, sí que hacíamos.

ENTREVISTADOR: “Resolver la pregunta 1, 2, 3...” ¿Y ya está o...?

ENTREVISTADA: Sí, pero era más bien resolver las... Copiarlas, porque eran preguntas teóricas.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Qué significa la moral o qué significa tal...

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Bien. Y en general, ¿cuánto se puede decir que utilizabas los libros de texto en esa clase? ¿Mucho, todas las veces...? ¿La mitad de veces? Dilo, exprésalo como tú quieras expresarlo.

ENTREVISTADA: Más o menos un poquito más de la mitad.

ENTREVISTADOR: ¿Sí? Más o menos más de la mitad. Vale. Digamos un 50% hacia arriba.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Digamos que si había 20 clases, más o menos en 10 o un poco más se...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Y hablando ya de los libros de texto, ¿te parece que son útiles, sirven?

ENTREVISTADA: De esta... De Ciudadanía, ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí, de Ciudadanía, si te parecen interesantes estos libros o...

ENTREVISTADA: A ver, algunas partes sí, pero no... No sé, yo me esperaba otra cosa, no me esperaba tan tipo teórico. No, me esperaba más.

ENTREVISTADOR: Más...

ENTREVISTADA: No sé, era como demasiada teoría para esa asignatura. O sea, conceptos que tenías que saber que en realidad no te sirven para la ciudadanía.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Vale. Y... Otra pregunta. ¿Te parecen interesantes los libros de texto en general?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Sí. ¿Encuentras algunos interesantes...?

ENTREVISTADA: Sí, algunos.

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: No, sí, sí, que son interesantes.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora vamos a centrarnos solamente en Educación para la Ciudadanía... Ah, bueno, otra pregunta. Ética, ¿cómo funcionaba?

ENTREVISTADA: Ética era...

ENTREVISTADOR: O cómo funciona.

ENTREVISTADA: No, funcionaba, porque lo tenía en 4º de la ESO.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, en 4º de la ESO, sí. Cómo funciona... Cómo funcionaba.

ENTREVISTADA: Era tipo el profesor venía y nosotros no teníamos libro ni nada, copiábamos de lo que él decía. Íbamos... Cómo decirlo... La Constitución...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: O sea, él tenía el libro de la Constitución e íbamos artículo por artículo... O sea, explicándolo, comentándolo, debatiendo y después copiándolo y después había unos trabajos a partir de ahí.

ENTREVISTADOR: O sea que con libros de texto trabajabas...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Nunca.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Que tú recuerdes, nada. Sólo la Constitución.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces a ver si lo resumo. Primero llegaban, comentaban, debatían sobre un artículo y luego pues lo copiaban.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Listo. Ahora vamos a hablar de Educación para la Ciudadanía. No sé si en Ética algo te recuerda, me lo dirás, pero si no te recuerda tampoco... No tienes por qué.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Te voy a preguntar sobre... Sólo lo que aprendiste en el cole. Te pido que... Es un esfuerzo grande el hecho de centrarte sólo en lo que aprendes en el cole, a veces uno no logra diferenciar entre lo que aprende en el cole con lo que habla con el amigo o la amiga y lo que vio en televisión, es difícil, pero...

ENTREVISTADA: ¿De Ciudadanía?

ENTREVISTADOR: Sí. Ahora yo... Pero espérate...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA:(*****) mucho.

ENTREVISTADOR: Dime.

ENTREVISTADA: Fue hace mucho. Fue en 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: Sí. No, ya lo sé. Pero te pido que hagas un poco... Un pequeño esfuerzo.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Si ves que no, no pasa nada, “oye, mira (*****)” y ya está. Mira. ¿Hablaste en algún momento de democracia? ¿Tocaste el tema de democracia en algún momento? ¿Qué te enseñaron de democracia, del concepto de democracia? ¿Qué recuerdas?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: En Ciudadanía no lo estudié.

ENTREVISTADOR: En Ciudadanía no la estudiaste.

ENTREVISTADA: En Ética sí, pero en Ciudadanía no.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces en Ética, entonces, dime, ¿qué te ense...? ¿Qué aprendiste...? Cuéntame algo, no sé, qué te enseñaron, qué...

ENTREVISTADA: Democracia, pues sería como... Quien lidera un país es el pueblo, no quien lo representa, sería más o menos así.

ENTREVISTADOR: Vale. Eso fue lo que, digamos, te enseñaron, digamos más o menos... ¿Hubo algo más aparte de eso? Es decir... ¿Recuerdas clases que hablaran de democracia directamente?

ENTREVISTADA: Sí, democracia tipo cómo se clasificaba, cómo se elegían... Cómo los votantes... Bueno, cómo sería, tipo España, cómo se vota, quién podía votar... Todo eso del voto y después cómo accedía cada político a su puesto.

ENTREVISTADOR: Vale. Eso, ¿en Ética?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Interesante, mira... Justo... Qué interesante que hablas... Justo con el profesor de Ética hablabas de algo que tenías que haber hablado en Educación para la Ciudadanía.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: No lo tocamos eso.

ENTREVISTADOR: Pues es interesan... Es increíble, porque es Educación para la Ciudadanía. Pues me pareció sorprendente, si te digo la verdad.

ENTREVISTADA: No, y democracia además... Después de... En Ética, en lo que lo di fue en Sociales. En otra no, pero en Sociales sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Recuerdas algo que te hablaran de participación política? ¿Quién puede participar políticamente? ¿Sabes? ¿Y cómo se participa políticamente? Sino dime lo que tú pienses, si ves que no lo recuerdas no...

ENTREVISTADA: ¿Quién puede votar y quién participa en la política?

ENTREVISTADOR: La pregunta es ¿sólo se participa en política, crees tú? O te enseñaron... ¿Sólo se puede participar en la política votando o se puede participar de otras maneras?

ENTREVISTADA: No, votando. Bueno, no...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Votando o no votando, porque al no votar también participas indirectamente.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Crees que hay otra manera de participar en política aparte de la democracia, de votar cada 4 años?

ENTREVISTADA: De formar tu propio partido, también, ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, bien. ¿Y algo más?...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Que tú recuerdes... Si luego recuerdas... “Mira, recuerdo...” Entonces dices...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: “Quiero corregir lo anterior, porque a lo mejor no lo dije bien” o “mira, no me acordé de decírtelo”.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Bien. Te quiero presentar una tarjeta que es la tarjeta 1. La pregunta que te hago yo ahí es, en tu opinión, ¿cuál de las siguientes palabras se vinculan con la democracia? Si hablamos de democracia, señálame cuáles te suenan que se puedan vincular con la idea de democracia.

ENTREVISTADA: Bueno... Recogidas de firmas, sí. Huelgas también. Las manifestaciones también. Marchas sería como manifestaciones, ¿no?

ENTREVISTADOR: También, sí, puede ser. A veces las manifestaciones simplemente se paran en un sitio y... Por ejemplo, se paran frente al Parlamento y salen ahí con sus pancartas...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)...

ENTREVISTADOR: Y las marchas implican la obstrucción de las calles...

ENTREVISTADA: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: Pero el principio es el mismo.

ENTREVISTADA: Ah, vale. Bueno, movimientos sociales también los identifico con las dos anteriores.

ENTREVISTADOR: Pero se... ¿Vinculas eso con democracia? Es... La pregunta es...

ENTREVISTADA: Bueno, movimientos sociales no lo identifico mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Con democracia?

ENTREVISTADA: Lo identifico más a oposición a un... O sea, al tipo de gobierno.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Sindicatos sí. Sentadas no sé lo que son.

ENTREVISTADOR: Nada, pero bueno, no importa. Sentadas es esto que... Éstos son los que se paran en un plaza, no entorpecen el tráfico, éstos marchan y esta gente lo que hace es que a lo mejor no son tantos como las marchas, pero se sientan en una calle...

ENTREVISTADA: Ah, tipo...

ENTREVISTADOR: Se sientan ahí y bloquean y empiezan a pitar y todo el mundo cuando ve que llega la Policía, “ah, perdón, perdón, nos vamos, nos vamos” y entonces se van y luego se van a otro sitio. Eso son las sentadas...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Es una obstrucción muy corta, pero que se sienta la gente, van 20 o 30...

ENTREVISTADA: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: Y se sientan.

ENTREVISTADA: Pues eso también.

ENTREVISTADOR: Eso lo tengo yo visto mucho en Santiago.

ENTREVISTADA: ¿Eso es tipo lo de...? El movimiento este de las... Hipotecas.

ENTREVISTADOR: A ver, las hipotecas han protagonizado...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Situaciones de sentadas, sí, pero no es solamente de ellos, hay muchos movimientos que lo hacen, mujeres u hombres discutiendo por el hecho de que hayan subido las tasas en la universidad, lo hacen también. Sentada no es tanto... No es tanto un grupo, sino es como un tipo de práctica que se une mucha gente, se sientan desde que el semáforo dé verde...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y bloquean... La gente no puede... Los coches no pueden... Eso es una sentada. Pero, ¿te parece que la sentada se vincula con la democracia? O le... ¿Te parece que se vincula de alguna manera o te parece que es lo contrario o...?

ENTREVISTADA: Sí, sí que se vincula. Pero no hace... O sea, me parece como que... No hace nada. En comparación a manifestaciones...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: No hace...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sociedad civil qué sería, ¿la gente en sí, no?

ENTREVISTADOR: Sí. La gente que no está en el gobier... En el poder.

ENTREVISTADA: Vale, sí...

ENTREVISTADOR: O la gente que no hace... Que no está en el poder, no, que no hace parte de la Administración, del Gobierno. Del Senado, ni de la Cámara ni es un juez ni nada. Ésa es la sociedad civil, nosotros somos...

ENTREVISTADA: Ah, vale.

ENTREVISTADOR: Sociedad civil. Tú y yo somos sociedad civil. Camila, tu madre o todos somos...

ENTREVISTADA: Entonces sí, también se vincula a la democracia.

ENTREVISTADOR: ¿Y la última?

ENTREVISTADA: Dependiendo del tipo de elección, sí se vincularía.

ENTREVISTADOR: Vale, listo. Perfecto. Entonces guardamos ésta... Ahora. Si uno quiere ser un buen ciudadano, ya no hablemos de la democracia, para ser un buen ciudadano, ¿cuál de éstas crees que puede ser...?

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: ¿Qué acción puede desempeñar uno para ser un buen ciudadano? Buen ciudadano no me refiero a esta persona que saluda todos los días, ésa es una persona amable. Un ciudadano es una persona que sabe vivir...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Sabe vivir en su país. Para ser buen ciudadano...

ENTREVISTADA: Sí que hay que votar en cada jornada electoral...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: No hay por qué unirse a un partido político, no es necesario.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sí que debería de seguir los asuntos políticos. Involucrarse en discusiones, no, porque si tú piensas y otra persona piensa lo contrario no tienes por qué discutir con ella...

ENTREVISTADOR: Okey.

ENTREVISTADA: Entonces no. Partici... O sea, si tú crees que es por un... Por algo bueno, sí que debería de participar. Sí, participar en actividades para beneficiar a la comunidad, también. Esto también, tomar parte en actividades. Lo de participar en movimientos sociales también es dependiendo si... Si juegan a tu favor o no.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Si piensan lo mismo que tú.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Personas con un fin específico... No tiene por qué.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: ¿Asistir a un mitin? Bueno, con Internet y todo eso no hay por qué asistir directamente.

ENTREVISTADOR: Okey.

ENTREVISTADA: Petición de firmas, igual, si crees que es para algo bueno sí, sino no.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Listo. Guardamos la 2. Y ahora yo te pregunto... Te pregunto una cosa. Es que quiero preguntártelo... ¿Han hablado sobre movimientos sociales en...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En cualquier asignatura? ¿Qué te han hablado? En fin, ¿qué me puedes decir, me puedes contar...? No tanto te pido que me los definas, sino... Pero qué han hablado de los movimientos sociales. No me lo definas tanto, no me interesa el concepto teórico, no, eso no...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Si lo quieres definir, defínelo, pero qué han hablado en clase.

ENTREVISTADA: O sea, hablamos... Qué sería...

ENTREVISTADOR: Sobre movimientos sociales, qué cosa han hablado o qué se hablado o qué se ha dicho.

ENTREVISTADA: O sea, movimientos en sí...

ENTREVISTADOR: Sociales, lo que tú entiendas por movimientos sociales. Yo, movimiento social es el 15M, es el más conocidos de todos aquí en España, o los movimientos que se dieron a cabo en la Primavera Árabe o... Porque ésos también, esos... O los movimientos sociales de Martin Luter King...

ENTREVISTADA: Vale, vale, sí.

ENTREVISTADOR: O los movimientos sociales feministas, movimientos sociales que reivindican... De profesores, por ejemplo. ¿Nunca hablaron de movimientos sociales?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué me habías dicho que sí? Cuando me dijiste...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Me acabas de decir “sí, sí, sí”, pero... ¿Era algo diferente de lo que...?

ENTREVISTADA: O sea, movimientos sociales en sí estudiamos, pero muy antiguos, o sea...

ENTREVISTADOR: Cómo...

ENTREVISTADA: En Historia...

ENTREVISTADOR: Exacto.

ENTREVISTADA: Y tal.

ENTREVISTADOR: Cuéntame, por ejemplo... Como... No me los definas, sino como... ¿Qué te acuerdas? Me dijiste que era la historia, vale, como cuáles, por ejemplo.

ENTREVISTADA: Pues... En la revolución francesa o tipo así, en la unificación italiana...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y, bueno, todos esos procesos.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Vale. Estás hablando de las revoluciones en general, dices tú como revoluciones.

ENTREVISTADA: Sí, son... Sí, yo los asocio tipo marchas de gente en contra de algo.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. ¿Alguno más?

ENTREVISTADA: Bueno, ¿Cataluña sería un movimiento...?

ENTREVISTADOR: ¿Cuál de Cataluña? Hay tantos...

ENTREVISTADA: El de la independencia.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Okey. Listos. Vale. Entonces, ahora vamos con la tercera. Coméntame un poco cada una de estas... De estas afirmaciones. ¿Qué piensas con respecto...? Estamos hablando de ti misma, ¿vale?

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Si no te importa, me gustaría leerlas contigo. Yo te las voy a leer.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Estás de acuerdo o no estás de acuerdo, si puedes decirme por qué... Mira, ¿sientes tú que sabes más de política que la mayoría de la gente de tu edad? Si cogemos a la gente, a tus amigos, ¿crees que sabes más o menos de política que ellos?

ENTREVISTADA: Yo creo que más, así, veo un poco más la tele.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Sí, yo creo que sí.

ENTREVISTADOR: Ellos de política, ¿cómo los ves, flojos...?

ENTREVISTADA: Como tampoco acostumbramos a hablar de eso, no... Bueno, yo supongo que tampoco tengo... Bueno, en general tampoco tenemos mucha idea, pero... Pero bueno, yo al menos... Yo creo que más, un poquito más, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. En conversaciones sobre cuestiones políticas, en general, ¿tienes algo que decir? ¿Tienes alguna idea o generalmente no...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y lo dices?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿O a veces te lo callas por...?

ENTREVISTADA: Hombre, a veces sí, pero otras veces que ya ves que hay bastantes como discutiendo, ya no... No me meto.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Eres capaz de entender los temas políticos con facilidad? ¿Se te da bien entender (*****)?

ENTREVISTADA: No mucho, porque son... A ver, son complejos.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: A mí me parece un poco enredadera. Entonces, no.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tienes algu...? En tu opinión, ¿tienes algunas ideas que vale la pena escuchar?

ENTREVISTADA: No...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te ríes?

ENTREVISTADA: Políticas no.

ENTREVISTADOR: O sea, en tema político nada, como quien no... (Risas) (*****)
Bueno, mirándote de aquí a... Cuando cumplas la mayoría de edad, conocerás... ¿Crees que te vas a vincular...? ¿Vas a tomar parte de la política? Ya sea... A for... ¿A ser parte de un partido político, vas a formar parte de un movimiento social...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿O vas a...? Votar, por ejemplo...
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, eso sí.

ENTREVISTADOR: (*****) ¿Un partido político?

ENTREVISTADA: PSOE.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale.

(Risas)

ENTREVISTADA: ¿Qué pasa?

ENTREVISTADOR: Se me olvidó. Es que no... Me da un poco de preocupación, porque no... No porque esté bien o mal, sino no me gusta... Que me cuentes... Me gusta que sea anónimo, pero bueno, en fin...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: No, porque... No sé, en fin. Me gusta que las cosas sean anónimas...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Y ya está. Y... Movimientos sociales, ¿participarías siendo adulta?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Huelgas, manifestaciones y eso, ¿crees que lo harías?

ENTREVISTADA: Hombre, ya lo hago ahora más o menos.

ENTREVISTADOR: ¿Lo haces?

ENTREVISTADA: En huelgas, manifestaciones, sí.

ENTREVISTADOR: Y so... ¿Te puedo preguntar sobre qué temas? No me digas (*****) sobre qué temas.

ENTREVISTADA: De estudios, de las becas y todo eso.

ENTREVISTADOR: Ah, ya has participado. ¿Desde qué edad, más o menos?

ENTREVISTADA: 3º de la ESO, más o menos.

ENTREVISTADOR: 3º de la ESO. Bien, qué precoz, ya estabas ahí... ¿Y crees que...? ¿Estás de acuerdo con eso y te parece bien participar en eso?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. En general, de España o de Galicia, ¿crees que tienes más o menos un conocimiento general de lo que pasa en España, de lo que está ocurriendo políticamente, socialmente?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Más o menos, en general?

ENTREVISTADA: Sí, en general, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien. Vamos a dejar eso de lado, quitamos la tercera, ya no nos quedan sino dos preguntas y media. Gracias, porque... Por el hecho de que vienes de estudiar Historia y ahora yo te hago preguntas sobre (*****).

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: No pasa nada.

ENTREVISTADOR: Es decir... “Uf, qué aburrido”. Bueno, ahora... En tu opinión, tú crees que la democracia, la forma en que se... En que funciona la democracia en España está... ¿Te parece que funciona bien? ¿Tienes algo que no te...? ¿Que no te cuadre en el sistema democrático español, donde vives?

ENTREVISTADA: En plan... O sea, la democracia en sí está bien, pero los puestos políticos no. Tipo... no sé, demasiados políticos en comparación a otros países y que cobran más.

ENTREVISTADOR: Y...

ENTREVISTADA: O sea, me refiero, por ejemplo, en... En otros países, creo que era Alemania, tiene como... Muchísimos, pero muchísimos menos políticos y en cambio la economía va muchísimo mejor.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Entonces no es que por más políticos que haya va a ser mejor un país, creo que su función no la hacen bien.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Porque es como que... En sí, su trabajo no lo hacen, porque como que tienen a su alrededor asesores que lo van haciendo por ellos y cada uno cobra más que... No sé, más que una persona normal, de un barrio o lo que sea, y no creo que sea... No creo que sea, cómo te digo, justo, porque si le pagan todo lo que están pagando al agente ese político para hacer su función, no creo que sea responsable trasladar sus funciones a sus asesores.

ENTREVISTADOR: Aha. O sea que si yo quiero resumir lo que me acabas de decir tú, es que el sistema funciona bien, pero es... Los cargos... Los cargos o la gente, los que están allí, los que no funcionan bien.

ENTREVISTADA: Sí. No... No funcionan bien o son demasiados...

ENTREVISTADOR: O son demasiados...

ENTREVISTADA: Para funcionar lo mejor posible.

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Me dijiste entonces que los temas sobre movimientos sociales, huelgas, manifestaciones, sentadas... Todas estas cosas, nunca tuvieron lugar en el... En clase. No recuerdas que hablaban de ese tema. De huelgas, manifestaciones...

ENTREVISTADA:(*****)...

ENTREVISTADOR: Revoluciones sí. Me dijiste que las pasadas, las revoluciones, la italiana y la francesa, pero, ¿hablaban de huelgas, revoluciones, sindicatos, movimientos sociales...?

ENTREVISTADA: ¿En clase?

ENTREVISTADOR: ¿En clase hablaban en algún momento...? En Ética o en...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Educación para la Ciudadanía o incluso en Ciencias Sociales hablaron...?

ENTREVISTADA: O incluso en algunas clases que el profesor venía y dice... Era huelga y decía, preguntaba y... No sé, preguntaba... Algunos que nos tienen dicho, nos pregunta el profesor “¿por qué un día de huelga estáis en clase?” o tipo... Cosas así.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Conmigo ahí no, pero sí que tienen hablado de eso.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y en qué situaciones, por ejemplo? ¿Solamente huelgas, digamos?

ENTREVISTADA: Sí, huelgas y después, bueno... En el instituto... En el instituto no, pero en el anterior sí que... Hombre, yo no participé, pero me dijeron que un día que había huelga algunos de los alumnos sí que... Negaron el paso a los profesores al instituto.

ENTREVISTADOR: Vale. Y para aprenderlo, estudiarlo, sobre esos temas no se tocaron, ¿no? Es decir, salvo el momento particular que el profesor quiso preguntar qué pasa, por qué creen... Como darle un sentido crítico de... Pero hasta, basta, y hasta ahí...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Nunca como asignatura o como... Como... Bueno, hoy vamos a hablar de los movimientos sociales y vamos a explicar qué diferencia hay entre una huelga, tal... ¿No, nunca?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces ahora queda una última pregunta y esto es como una afirmación que espero que me digas lo que piensas sobre esta afirmación. Estoy haciendo una investigación... He leído, como le dije a tu hermana y a Camila, más o menos, 200 libros de texto y he encontrado en esos libros que siempre cuando se habla de democracia solamente se habla de elecciones como si, digamos, hacer parte de la política fuera solamente ir, votar cada 4 años o 5 dependiendo del país y ya. Usted participa políticamente únicamente cuando vota y el resto de veces como que queda olvidado en los libros de texto. Es decir, en mi opinión, lo que he visto, es que movimientos sociales, participación política diferente de las elecciones, huelgas... Todo esto no existe, no lo tocan y que en mi opinión es tan importante como las votaciones. Sí, porque... Es más, pienso que es más activa. ¿Qué te parece, qué piensas de esa...? De eso que yo observo. Es mi observación.

ENTREVISTADA: Porque por una parte está mal como darle menos derecho a todas esas cosas que se... Lo que en verdad... Están diciendo... O sea, cómo explico. A veces te da más información todos esos movimientos sociales, esas huelgas y todo que votar a un partido u otro, a veces tiene como más que decir el... Los ciudadanos y tal en marchas, porque es cuando más quieren reivindicar algo y más quieren soluciones y menos soluciones hay cuando se hace eso.

ENTREVISTADOR: Y... Pero te... ¿Qué piensas del hecho de que no...? ¿En los libros de texto aparezcan casi poco o nada? ¿Te parece...? ¿Te parece eso...? ¿Te parece normal?

ENTREVISTADA: Me parece mal, pero también es verdad que como no cambian mucho, o no cambian lo que desearíamos, tampoco es...

ENTREVISTADOR: Qué no cambias... Cómo...

ENTREVISTADA: O sea...

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes no cambian?

ENTREVISTADA: Las marchas y todo esto... No sé, tampoco vemos resultados rápidos ni eficientes como se quisieran...

ENTREVISTADOR: Sí, ¿y qué pasa?

ENTREVISTADA: Entonces es como si nosotros hacemos estas marchas y los políticos no las tienen en cuenta lo suficiente como para solucionarlas...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Tampoco es importante que las pongan en el texto, porque total si no hacen... O sea, sí que sería importante, pero no hacen mucho o lo suficiente.

ENTREVISTADOR: No tienen efecto, digamos.

ENTREVISTADA: Efecto en los políticos.

ENTREVISTADOR: Sí, o sea, las marchas, los movimientos sociales, dices tú que... Como no se ven los resultados de lo que están demandando, lo que reivindican, pues...

ENTREVISTADA: Los libros de texto no lo suelen poner, pero yo creo que sí, que también es más importante incluso que votar.

EA06. Entrevista al alumnado 6.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA06
SEXO	Mujer
EDAD	17 años
CURSO	4º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	31 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, vale, perfecto. Entonces... ¿Pero era porque te funcionaba como una...? Porque te funcionaba como... Como... ¿Te ayudaba para las demás asignaturas, por eso la cogiste? Porque te ayudaba, porque era...

ENTREVISTADA: Porque me hacía falta para expresarme bien.

ENTREVISTADOR: Ah, vale. Sentías que no te expresabas bien.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno. ¿Y cuál es la que...? Dime otra que te guste después de ésta, ¿la siguiente cuál sería?

ENTREVISTADA: Plástica.

ENTREVISTADOR: Plástica. Vale. Y ahora dime dos que no te... Que definitivamente no...

ENTREVISTADA: Matemáticas y Gimnasia. Gimnasia.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué Matemáticas?

ENTREVISTADA: Porque...

ENTREVISTADOR: Tú tranquila, no te preocupes...

ENTREVISTADA: Me parece...

ENTREVISTADOR: Si no te gusta, no te gusta.

ENTREVISTADA: Más difícil.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Al ser más difícil me cuesta más y tengo que hacer más trabajo y pues... No me interesa. Que...

ENTREVISTADOR: Si no te interesa, no te interesa, está bien. Bueno, entonces, ahora... Bien, vamos dejando de lado ese tema. Ahora me interesa que te acuerdes de la asignatura de Educación para la Ciudadanía o de Valores, ahora, ¿vale? No de religión ni nada de esas. Vamos a centrarnos en esa, o si algo se ha vinculado, te han hablado sobre algún tema que se vincule con Ciencias Sociales o Historia o Geografía, vale. Entonces, me interesa Educación para la Ciudadanía, Valores, como tú lo llamas, que es el nombre de ahora, y Ciencias Sociales. ¿Cómo es una clase habitual de Educación para la Ciudadanía? O fue...

ENTREVISTADA: ¿En 6º...?

ENTREVISTADOR: O es.

ENTREVISTADA: ¿O en...? Es que es muy diferente.

ENTREVISTADOR: Bueno, dime la primera, la de Educación para la Ciudadanía, ¿cómo era?

ENTREVISTADA: En Ciudadanía nuestro profesor era... Teníamos un libro y de ese libro pues... Pues hacíamos lecturas, pero nunca aprovechábamos bien el tiempo.

ENTREVISTADOR: Vale. No aprovechaban bien el tiempo.

ENTREVISTADA: El profesor creo que no lo... No lo... No sé cómo explicarme.

ENTREVISTADOR: Como tú creas, no sé. A ver...

ENTREVISTADA: Que no lo hacía bien al explicar.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADA: Explicaba bien, pero no se... Por ejemplo, la clase empezaba a las 10 y podíamos empezar a las 10:30, entonces perdíamos clase.

ENTREVISTADOR: Aha. Vale. Vale. O sea que de alguna manera era impuntual o...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: No... Vale. Bien, entonces hablemos un poquito más, entonces dejando de lado que era impuntual o que no... Primero, entonces llegaba él, me imagino yo, llegaba él, saludaba, lo que fuera y decía vamos a hablar de un tema o no, o primero exponía el tema o qué hacía, o de una, simplemente, pónganse con el libro de texto, ¿utilizaba libro de texto, utilizaba más la pizarra?

ENTREVISTADA: Utilizaba... Sobre todo hablábamos mucho. Es decir, que si había un problema en clase, pues ese problema lo analizábamos y decíamos esto, pues... No se debe irrespetuar a las personas, no se debe ofenderlas... Hablábamos más que nada. Si teníamos un problema en clase pues utilizábamos media hora, por ejemplo, para hablar del tema.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno. Y cuando se trataba de tocar un tema, ¿utilizaban libros de texto allí?

ENTREVISTADA: Sí, pero muy poco.

ENTREVISTADOR: Y... Muy poco quieres decir... Una vez... De vez... Una vez utilizaban... Una vez cada mes, 2 veces al mes o casi nunca... ¿Cuándo dices de eso...? Más o menos, lo que tú recuerdes, tampoco tienes por qué (*****)...

ENTREVISTADA: Solía ser dos semanas no utilizábamos el libro de texto y pues un día estábamos todo el día con el libro de texto. Variábamos.

ENTREVISTADOR: Variaba. Vale. Es éste el profesor que tú me dices que era de 40, 50, más o menos.

ENTREVISTADA: También es de esa edad.

ENTREVISTADOR: Ah, más o...

ENTREVISTADA: Pero... Ahora el de 6º era más mayor, tendría 53, 54.

ENTREVISTADOR: Vale. El de 6º, cual, el de Educación para la Ciudadanía. Vale. Listos. Y... Y nada más. ¿Y qué hacían con el libro de texto? Cuando tenían que trabajar con el libro de texto, ¿qué hacían, copiaban del libro de texto o leían y luego resumían o luego hablaban...? ¿Para qué usaban el libro de texto...?

ENTREVISTADA: Siempre...

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades hacían?

ENTREVISTADA: Lo utilizamos para empezar un nuevo tema o para empezar a hablar, como una iniciativa, pues leemos la lectura, siempre leíamos la lectura y de un tema hablábamos, hacían preguntas y así se pasaba la hora.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, o sea, lecturas. ¿Hacían ejercicios del libro de texto?

ENTREVISTADA: Como mucho, si había algunas preguntas que parecían interesantes, pues las respondíamos.

ENTREVISTADOR: Vale, pero que se tenían que apoyar en el texto que previamente...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Habían leído. Vale, bien. Entonces, actividades... Okey. Y hablemos un poco del profesor... ¿Te parecía...? Es este mismo que dices que desaprovechaba el tiempo, ¿no? Que llegaba a veces tarde y... Es este...

ENTREVISTADA: No llegaba tarde, pero no... Que no se organizaba bien.

ENTREVISTADOR: Ah, no se organizaba bien. Vale. Vale, pues entonces nada. Bien, listos. Ahora vamos a dejar de lado ese tema que era... Me interesaba... Era... Saber cómo funcionaba una clase. ¿Es también en Monte das Moas, también, en este 6º o...?

ENTREVISTADA: 6º fue en un colegio que está muy cerca, que está por Pablo Iglesias, que se llama Juan Fernández Latorre.

ENTREVISTADOR: Vale. Juan Fernández...

ENTREVISTADA: Es muy conocido.

ENTREVISTADOR: Vale. Yo no, te cuento que no lo conozco y conozco varios, pero conozco más bien de fuera.

ENTREVISTADA: En esta zona se conoce mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Por esta zona no, por los (*****).

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Bueno, entonces ahora te quiero preguntar de manera general, ¿usas libros de texto en general en clase, en...?

ENTREVISTADA: Sí, menos en...

ENTREVISTADOR: ¿En Educación para la Ciudadanía?

ENTREVISTADA: Sí. Sí que utilizo para... Para Valores.

ENTREVISTADOR: Para Valores, sí. Ahora sí vamos a hablar de Valores, claro, porque estamos hablando de... Y cuéntame algo de Valores. ¿Usan a menudo...? Cuando dices, ¿te refieres todas las clases en esto de Valores...? ¿Todas las clases o una clase sí y otra clase no? Has tenido pocas, me imagino.

ENTREVISTADA: Sí, tenemos creo que una cada semana o dos.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Creo que... Y pues ahora estamos utilizando el libro de texto, empezamos a leer sobre los derechos de los animales y así sobre los derechos de los... De las personas y, bueno, leemos una lectura también, hacemos unos ejercicios en la libreta y después cuando quedan 15 minutos ya hablamos y nos... O nos explica una noticia del periódico que tenga que ver o algo así.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Bien. Y a ti... ¿Tú sientes que aprendes con los libros de texto? ¿Sientes que aprendes? ¿Sirven para aprender, son útiles o...?

ENTREVISTADA: Depende de cómo sea el profesor.

ENTREVISTADOR: Cómo... ¿Cómo puedo entender eso? A ver, explícame bien, depende de...

ENTREVISTADA: Es decir, que, por ejemplo, para Matemáticas sí que se necesitaría, porque... Bueno, no. Para... Por ejemplo, para Sociales o para... Así se necesita, porque todas las definiciones están en el libro y de Matemáticas, una profesora... Eso, lo que hay que estudiar es muy poco...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Lo que hay que hacer es practicar diariamente, entonces es diferente.

ENTREVISTADOR: Vale. O sea que dependiendo... Pero, ¿dijiste del profesor o de la asignatura?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: Primero dijiste que dependiendo de la... Y si es hablando del profesor... Bueno, esa pregunta está bien, creo que me la resolviste. ¿Te parecen interesantes los libros de texto o...? ¿Más que menos o...?

ENTREVISTADA: Sí, algunos.

ENTREVISTADOR: Algunos. Esto ya no depende del profesor, sino depende del libro de texto, es... Bueno, bien. Ahora te pido por favor que nos centremos en... Volvamos a centrarnos en Valores y especialmente en Educación para la Ciudadanía, te pido que estés... Te centres en ellos, ¿vale? En lo que te enseñaron allí. Te digo esto porque generalmente cuando yo te vaya a preguntar... Es muy difícil, al ser humano le cuesta trabajo... Le cuesta... Gran dificultad diferenciar lo que aprendió en el cole de lo que aprende en casa cuando habla con los hermanos o de lo que habla con los amigos o de lo que ve en la televisión. Yo te pido que hagas un esfuerzo de concentrarte en las clases que tuviste allí. Me interesa es... Qué aprendiste en el colegio, no tanto qué aprendes con tus amigos ni lo que ves en la tele.

ENTREVISTADA: ¿En un centro escolar...?

ENTREVISTADOR: En...

ENTREVISTADA: ¿Nos interesa a todos o sólo (*****)...?

ENTREVISTADOR: Educación para la Ciudadanía, te pido que te concentres en... Intentes hacer memoria sobre esa asignatura, recuerda, yo sé que no es fácil, pero a tu edad no es tan difícil como para uno, para ti es más fácil, a tu edad. Sólo lo que tú puedas, tampoco tiene que ser así exacto, ni nada, solamente (*****) ¿Te hablaron de democracia en...?

ENTREVISTADA: No mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Educación para la Ciudadanía?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: No mucho... ¿Por qué...? Cuando dices no mucho, ¿qué quieres decir?

ENTREVISTADA: Pues que... Es decir, en los periódicos, en algunos libros de texto, en los libros de texto de mi hermana y en las noticias aparece mucho democracia y en los libros nunca nos hablaron... En el colegio nunca nos hablaron de la democracia, entonces digo que no lo suficiente.

ENTREVISTADOR: Cuando te refieres a este profesor que era mayor, que el dese... El de...

ENTREVISTADA: No, es decir, en todos los centros nunca nos hablaron de democracia.

ENTREVISTADOR: ¿Nunca? Bueno, no, no, yo te pregunto...

ENTREVISTADA: A mí me suena de que es como... Algo de... Bueno, no me sé expresar, pero como algo que sea justo para todo el país, como una forma de... Como los reyes o como un partido popular o algo así.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale. Entonces... Entonces, si yo quisiera resumir lo que me has dicho, es decir, lo puedo decir de la siguiente manera, no sólo en Educación para la Ciudadanía, sino en la mayoría de asignaturas que has tenido, en general no se habla mucho de democracia, no es un tema...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Dices que lo puedes asociar con temas como partidos, el Rey me hablaste y poco más, ¿no te recuerdas en el libro de texto algo que te hubieran dicho?

¿Nada, ni siquiera anotado ahí...? Por lo menos en Educación para la Ciudadanía o Historia o Geografía o eso, Ciencias Sociales...

ENTREVISTADA: Democracia, no.

ENTREVISTADOR: No. Vale. Bueno, entonces me tengo que saltar... Te voy a pasar una tarjeta en la cual... Ésta me la devuelves a mí. No necesitas escribir, simplemente vamos a hablar. Bien, ya me has dicho que no... Que no has hablado mucho de democracia en clase, ya me queda claro, te voy a pedir que leas esto y te voy a... Mi pregunta es la siguiente. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes palabras o grupos de palabras se vincularía con la democracia? Con lo que tú sabes...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Escoge una o 2 o 3 que tú digas... Tómate tu tiempo para leer si quieres y dime qué se... Qué se vincula, qué se podría relacionar con la democracia. Acuérdate que no es un test, no te estoy evaluando ni te voy a poner más ni menos...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Simplemente es... Que tú sepas.

ENTREVISTADA: Pues elecciones me... Me suena.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Manifestaciones también.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y... Y sindicatos me suena, pero un poco.

ENTREVISTADOR: Te suena, pero un poco. Vale. Listos, perfecto. Entonces dejamos la tarjeta 1 y nos vamos a otra tarjeta. Ahora... Yo te voy a poner todos estos conceptos, a lo mejor te toma un tiempo, tranquila que no... Todavía tenemos un poquitín de tiempo. Dice para ser un buen ciudadano, no el buen vecino, no, porque esto

es más complejo que ser un buen vecino, que ser una buena persona que saluda todos los días, me refiero a un buen habitante del país, un buen ciudadano, lo que tú creas que es ser buen ciudadano, ¿qué tan importante es...? ¿Te parece que es importante para ser buen ciudadano votar? Léelas y dime tú... Escógeme 3 que tú digas “yo creo que estas 3 serían las más importantes para ser...” Lo que tú piensas, para ser un buen ciudadano creo yo que pueden ser éstas. No está... Ninguna respuesta está perfec... Ni está bien ni está mal, pero es para saber como tú lo (*****)...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: ¿Es una opinión, sólo?

ENTREVISTADOR: Dime.

ENTREVISTADA: ¿Es una opinión, sólo?

ENTREVISTADOR: Es sólo lo que tú opinas. Lo que tú opinas.

(Lee)

ENTREVISTADA: Tengo una que es participar en las actividades para beneficiar a la comunidad local, pero después está... Par... No. Se... ¿Dónde está? Aquí. Tomar parte de las actividades de promoción de los derechos humanos y la protección del medio ambiente y... Y la de participar en protestas pacíficas, manifestaciones y huelgas y más, creo que sería bueno, pero que forma peleas, entonces...

ENTREVISTADOR: Vale, y cuando se habla de votar, las votaciones y eso, unirse a un partido, ¿te parece que también es ser buen ciudadano o no necesariamente?

ENTREVISTADO: ¿Votar en cada jornada sería...?

ENTREVISTADOR: En cada jornada electoral, por ejemplo, cuando hay elecciones, pues hay que votar. ¿Crees que un buen ciudadano es el que vota, también?

ENTREVISTADO: Estaría mejor si todos votaríamos... Si todos votáramos. Porque así la opinión de las otras personas se tomaría en cuenta y serían más personas con... Satisfechas.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Vale, listos. Entonces ahora vamos a dejar de lado la segunda y vamos a preguntarte otra cuestión. ¿En clase hablaron de movimientos sociales?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En qué clase? ¿Estamos hablando de la de 6º o la de ahora?

ENTREVISTADA: La de 6º.

ENTREVISTADOR: Cuéntame qué hablaron de movimientos sociales.

ENTREVISTADA: Pues que era un conjunto de personas que se juntaban a partir de Internet o en persona para defender un derecho o... O que quieren hacer algo, por ejemplo, si un pueblo está incomunicado por una carretera pues se junta ese pueblo para... Y hacen un conjunto de firmas, huelgas, cosas así para que quiten esa carretera.

ENTREVISTADOR: Aha. Vale. ¿Y eso te lo enseñó...? ¿Y cómo lo aprendiste...? Cómo... No sé si recuerdas la clase, pero... ¿Cómo se vivió el tema, cómo...? ¿Cómo lo hicieron? Llegó un día “vamos a hablar de los movimientos sociales”, ¿o fue así...?

ENTREVISTADA: Salió...

ENTREVISTADOR: ¿De pasadita?

ENTREVISTADA: De otro tema. Salió de otro tema.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí? ¿De cuál otro? Si no puedes...

ENTREVISTADA: Creo que era los derechos de las personas, que estábamos hablando y empezamos a hablar de las huelgas y todo eso y dijo... Y Juanjo dijo... El profesor dijo que eso se le llamaban... Se les llamaba así y nos empezó a explicar.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, vale. ¿Hubo alguno...? ¿Algún movimiento social que te gustara mucho? Que dijeras oye... Como hay de... Hay de obreros, de mineros, de la construcción, hay de feministas, hay de maestros, hay ecologistas... Hay cantidad.

¿Hubo alguno que te llamara la atención? Si no te lla... ¿No? ¿Ninguno te llamó la atención?

ENTREVISTADA: Me llaman la atención, pero no los recuerdo bien, creo que algunos.

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Ahora quería preguntarte... Te paso la tarjeta 3. ¿Con cuál de éstas...? Dime con cuál de éstas, sólo una, te sientes más... O con... Con cuál estás más de acuerdo, hablando de ti misma, cuál de éstas crees tú que es... Te... La voy a leer contigo, ¿vale? La primera sería ¿sientes que sabes más de política que la mayoría de gente de tu edad? Puede ser.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADA: Creo que lo...

ENTREVISTADOR: ¿Por...?

ENTREVISTADA: Creo que menos o lo normal. Es que creo que ahora los niños de mi edad no saben... No sabemos mucho de política.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? ¿Y por qué crees...? Dices... Me gustó... Dijiste “ahora”, ¿por qué crees que en nuestra época sabían más?

ENTREVISTADA: Sí, antes era como más importante, antes pues los niños no se centraban tanto en otras cosas y... Pues, maduraban antes y al madurar antes pues aprendían o les interesaba y estudiaban antes y... Pues claro.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. O sea que si te comparamos con, digamos, el grupo de compañeros que tú tienes, no sientes que sepas tanto de política como ellos, no...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Más? No. Y la siguiente, en conversaciones sobre cuestiones de política, lo que sea, ¿tienes algo que decir por lo general o generalmente no...? ¿No dices nada...?

ENTREVISTADA: No solemos hablar de política, así que nunca he estado en la situación.

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. ¿Eres capaz de entender...? Si se habla de temas políticos, ¿eres capaz de entenderlos fácilmente o definitivamente...? Uff... No es lo tuyo o...

ENTREVISTADA: Los suelo entender bien.

ENTREVISTADOR: Bien, sin problema. Vale. Y... ¿Tú crees que tienes opiniones políticas que valdría la pena que alguien te escuchara?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tú crees que siendo una mujer adulta, crees que serías capaz de tomar parte en la política? No me refiero ni para un lado ni para otro, yo... No me interesa ni qué partido... Eso... No me interesa nada de eso, pero serías capaz aunque sea de aquí a allá...

ENTREVISTADA: ¿Cómo? No entiendo. ¿Formar parte de un partido político?

ENTREVISTADOR: Probablemente o... De otra manera. De participar políticamente...

ENTREVISTADA: ¿O siendo alcalde?

ENTREVISTADOR: ¿Crees que cuando fueras adulta, crees que te interesaría meterte...?

ENTREVISTADA: Puede, pero no tan... No como un partido político, es decir, como el... Algo más tranquilo como... Sólo de una ciudad. No, de una ciudad... Bueno, sí, de una ciudad, no de todo el país.

ENTREVISTADOR: Sí. Un movimiento social, por ejemplo, ¿participarías en un movimiento social?

ENTREVISTADA: Puede.

ENTREVISTADOR: Puede. ¿Te llamaría más un movimiento social o te llamaría más un partido político?

ENTREVISTADA: Un movimiento social.

ENTREVISTADOR: ¿Por? Sólo por curiosidad.

ENTREVISTADA: Me parece más... Que los partidos políticos puede haber muchos, pero... Y movimientos sociales también, pero creo que los movimientos sociales son porque hace falta de verdad.

ENTREVISTADOR: Y los partidos políticos... O sea, los movimientos sociales es porque hacen falta, sí, (*****) Vale. Y... Una última, tiene aquí. ¿Sabes...? ¿Tienes una comprensión más o menos de lo que está pasando en tu ciudad o en Galicia o en España? ¿Tienes un conocimiento o definitivamente...? No sabes cómo va o estás más o menos informada o... ¿Miras alguna cosa o definitivamente pasas del tema?

ENTREVISTADA: Suelo ver las noticias, pero las de España, no las de Galicia.

ENTREVISTADOR: Vale, las de España.

ENTREVISTADA: Y el periódico no lo suelo leer.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno, ahora te voy a hacer otras más, ya nos quedan poquitas, nos quedan 3. O sea, si quieres parar en cualquier momento me dices “mira, ya no quiero más, me cansé”, no te preocupes, ¿vale? ¿Estás incómoda o algo? Sino házmelo saber si pronto no... No me entiendes o... Estoy siendo muy pesado me lo

dices, que no pasa nada. Yo soy pesado, cuando pregunto soy pesado, pesado. Mi mamá ya me dice “por favor, para, para”. ¿Hay algo que tenga que ver en clase, en tu cole, sobre el gobierno escolar? El Consejo Escolar. ¿Has oído hablar del Consejo Escolar?

ENTREVISTADA: Tenemos delegado...

ENTREVISTADOR: Pero, ¿es lo mismo el delegado de curso que el delegado del Consejo Escolar o del gobierno escolar? No.

ENTREVISTADA: Del Consejo Escolar es para todos los alumnos, independientemente del curso que sean y el delegado de una clase es sólo para su clase.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tienen actividades de democracia allí, que tú notes en el cole? Que hagan algo que tú creas que haya democracia allí (*****) la idea de democracia.

ENTREVISTADA: No. Que yo vea, no.

ENTREVISTADOR: Vale. Una... Me quedan 2. Si te dijera que yo estoy haciendo una investigación con los libros de texto, he leído aproximadamente 200 libros de texto y le he dado...

ENTREVISTADA: ¿En cuánto tiempo?

ENTREVISTADOR: Dime.

ENTREVISTADA: ¿En cuánto tiempo?

ENTREVISTADOR: En cuánto tiempo, pues... Esos 200 libros me los he tenido que leer en un año... No sólo leerlos, sino sacar la información, escanearlos...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: En un año, más o menos, año y pico, no leyendo todas las horas, porque sería imposible. Bueno, he leído más o menos 200 libros de texto, terminaré leyéndome por ahí unos 250 o algo más... He observado que cuando se habla de

democracia generalmente se habla de los presidentes, de las elecciones, pero he visto que no se habla de los movimientos sociales, por ejemplo, o de que la gente participe de una manera diferente a las votaciones. Por ejemplo, los movimientos sociales, generalmente no se habla o se habla muy poco, entonces yo quise indagar por qué eso, qué pasa, porque acaso solamente es democracia el votar, no será que democracia también es las personas que se reúnen en la calle y quieren... Se organizan para defender algún derecho que quieren. Entonces, ¿qué pensarías si te dijera que en los libros de texto se trata muy poco de ese tema? ¿Qué te parece que se trate el tema poco? No digo que sea bueno ni que sea malo, digo qué es lo que pasa, qué es lo que está ocurriendo, no digo que sea... Ni estoy a favor ni en contra. ¿Qué te parece que no se hable de estos temas de movimientos sociales y...?

ENTREVISTADA: Me parece mal, porque es un tema muy importante que está sucediendo mucho, pero creo que es porque al... A la democracia en total, al... No le... No le conviene que hablen mucho de los movimientos sociales, porque le interesa que desaparezca.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué crees que pueden pensar eso estas...?

ENTREVISTADA: Porque están todos...

ENTREVISTADOR: ¿Estas personas?

ENTREVISTADA: Los movimientos sociales están en contra de un tema que el... Que la democracia apoya.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál, cuál?

ENTREVISTADA: Pues... No me sé ninguno.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y oíste hablar en clase del 15M y oíste hablar...? ¿O nunca has hablado...? ¿Han hablado del 15M? ¿Nunca? Ni en un...

ENTREVISTADA: Eso era... De que es 15 de marzo, pero eso lo... O de mayo.

ENTREVISTADOR: Y te suena, sí, y ya está, no te suena más. ¿Y Greenpeace y eso?
¿Movimientos ecologistas? No te suena mucho, ¿no?

EA07. Entrevista al alumnado 7.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EA07
SEXO	Hombre
EDAD	17 años
CURSO	4º ESO
TIPO DE CENTRO	Urbano
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	17 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Bueno... antes de empezar quería preguntarte... ¿cuál es tu asignatura favorita? Lo digo por saber un poco tus intereses. Si no quieres responder, ya sabes... dices: no quiero responder y pasamos a otra pregunta. ¿Vale?

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Entonces... ¿cuál es tu asignatura favorita?

ENTREVISTADO: ¿La que más me gusta, dices? Pues a mi... me gusta Educación Física...

ENTREVISTADOR: ¿Y la que menos?

ENTREVISTADO: Pues Sociales, Geografía, Historia... es que yo no soy de eso... me gusta más correr, nadar, ir al gimnasio, eso...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué dices que no eres de eso? ¿No te gusta ni EpC?

ENTREVISTADO: No sé... un poco sí me gusta... pero el profesor es un poco coñazo... me da sueño, habla todo el tiempo... bum, bum, bum...

ENTREVISTADOR: O sea... ¿no te gusta el profesor o el tema en sí?

ENTREVISTADO: Casi que las dos... en plan... no me gusta darle al coco, ¿sabes? prefiero otras cosas...

ENTREVISTADOR: Y centrándonos en las clases del profesor, especialmente de Geografía, Historia o Educación par al Ciudadanía... podrías describirme un poco cómo es una clase normal... me refiero... cómo empieza, las actividades, etc.

ENTREVISTADO: ¿De este profesor?

ENTREVISTADOR: Depende. ¿Este mismo profesor te da EpC y Geografía?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: Entonces... ¿cómo es una clase normal en EpC o Geografía?

ENTREVISTADO: Pues el profesor llega, echa su rollo, nos hace exámenes. Está bien...

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces... el profesor llega y saluda. ¿Y luego? ¿Se sienta? ¿Empieza a explicar? ¿Qué hace?

ENTREVISTADO: ...Pues eso... entra y pone en el encerado el tema. Luego empieza a explicar... a veces cuenta historias... comenta noticias... y así.

ENTREVISTADOR: Vale. Y luego de explicar el tema ¿qué hace? ¿Explica todo el tiempo de clase?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: ¿Entonces qué hace?

ENTREVISTADO: Nos pone a leer el libro de texto o las fotocopias que trae.

ENTREVISTADOR: O sea. Les dice: por favor abran el libro en la página tal. Y ustedes empiezan a leer un tema, ¿verdad? ¿Y leen toda la clase?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Entonces, ¿qué hacen después?

ENTREVISTADO: Leemos... copiamos en la libreta... nos hace preguntas...

ENTREVISTADOR: Vale. Para resumir. En algunas clases llega y explica el tema. Después les pone a leer el libro de texto o fotocopias y ustedes copian los temas.

ENTREVISTADO: Algunas veces nos deja preguntas o las preguntas del libro.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y debaten sobre esas preguntas o sobre la explicación del profesor?

ENTREVISTADO: Pues en plan... algunos chicos sí preguntan... pero la mayoría anda a su bola... con el móvil o con revistas del Depor... y así eso...

ENTREVISTADOR: Y los libros de texto... ¿los emplean en clase?

ENTREVISTADO: Si.

ENTREVISTADOR: ¿En todas las clases?

ENTREVISTADO: Más o menos.... Regular...

ENTREVISTADOR: ¿Con regular quieres decir?

ENTREVISTADO: Que muchas veces sí que los usamos... otras... no... no sé...

ENTREVISTADOR: Vale. También quería preguntarte sobre los exámenes ¿Los evalúa? ¿Cómo pone la nota?

ENTREVISTADO: con evaluaciones, nos coge la libreta... eso...

ENTREVISTADOR: ¿Solo les hace exámenes y nada más?

ENTREVISTADO: algunas exposiciones delante de todos... dice que debemos participar en clase... así...

ENTREVISTADOR: Ahora me gustaría preguntarte un poco sobre ti mismo. ¿De acuerdo?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: En comparación con los chicos o chicas de tu edad, ya sean del instituto o fuera de él, ¿Qué tanto sabes tú de política? ¿Sabes más que ellos? ¿Menos?

ENTREVISTADO: ¿De cosas de política? No sé. ¿Más o menos?

ENTREVISTADOR: ¿Quieres decir estás en el medio? No entiendo... Mi pregunta es... ¿sabes más, igual o menos que personas de tu edad?

ENTREVISTADO: No mucho... no me entero de esas cosas... Mi hermana sí controla... ella discute con papá... ¡yo paso!

ENTREVISTADOR: ¿Y con tus amigos de casa o del cole?

ENTREVISTADO: No hablamos de política... hablamos de fútbol, partidos, chicas... (Risas).

ENTREVISTADOR: Ese tema no nos interesa. Pero está bien.

ENTREVISTADO: Vale (Risas).

ENTREVISTADOR: En resumen, ¿debo entender que no sabes tanto como los demás?

ENTREVISTADO: Sí (Risas).

ENTREVISTADOR: Ahora quiero preguntarte por algunos conceptos, ¿Vale? Recuerda que no es una evaluación. ¿Vale?

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Bueno... y si te pregunto... ¿qué es para ti la democracia?

ENTREVISTADO: Vamos a ver... la democracia es... ¿cómo decía en el libro? ...la democracia del pueblo... eh... es que el pueblo decide... que la gente tiene el poder...

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo dices pueblo te refieres a quién?

ENTREVISTADO: A nosotros... a todos nosotros... las personas... (*****)

ENTREVISTADOR: O sea, tú piensas que cualquier persona tiene el poder... yo, por ejemplo...

ENTREVISTADO: Sí... porque vas y votas y decides quien va a gobernar.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú crees que existen formas de participar distintas a la de las votaciones? ¿O esa es la única? ¿Qué dices?

ENTREVISTADO: ¿En la política?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: ...hum... creo que esa.

ENTREVISTADOR: Mi pregunta es esta: ¿crees que existen varias formas de participar en política? ¿Hay alguna otra que se te ocurra?

ENTREVISTADO: (*****) las votaciones y en las huelgas... pero eso es más de los empleados...

ENTREVISTADOR: Yo te voy a decir algunas palabras y tú me dices si te parecen otras formas de participar en política. ¿De acuerdo?

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Las asociaciones de vecinos, asociaciones de mujeres.

ENTREVISTADO: Esas no. Creo que no.

ENTREVISTADOR: ¿Huelgas?

ENTREVISTADO: Esa puede ser... (*****) porque estás reclamando cosas para ti...

ENTREVISTADOR: ¿Sindicatos?

ENTREVISTADO: Creo que no... son corruptos... digo lo de Andalucía...

ENTREVISTADOR: No entiendo. Explícame.

ENTREVISTADO: el tema del ERE... que agarraban las pasta de curso y tal... en plan digo que hago unos cursos pero luego me quedo la guita...

ENTREVISTADOR: ¿Los movimientos sociales?

ENTREVISTADO: No sé... ¿cuáles son?

ENTREVISTADOR: No importa. Si no sabes, no pasa nada. Recuerda que no es un test.

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: ¿Recogida de firmas?

ENTREVISTADO: No sé... no me doy cuenta. ¿Qué es?

ENTREVISTADOR: No importa. Ahora quería preguntarte. Coge este folio. Selecciona dos respuestas respecto de la pregunta. Es decir, en tu opinión, para ser un buen ciudadano es importante qué dos cosas

ENTREVISTADO: ¿De esta hoja? ¿Escojo una?

ENTREVISTADOR: Selecciona las dos que consideres más importantes para ser un buen ciudadano. Tú dices: para ser buen ciudadano las dos más importantes son...

ENTREVISTADO: La primera.

ENTREVISTADOR: ¿Me la lees?

ENTREVISTADO: Votar en cada jornada electoral.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Pero esa es menos importante o más importante que la otra? Es mejor que leas todas, lo piensas y luego me respondes. ¿De acuerdo?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADO: Sí. Votar en cada jornada electoral.

ENTREVISTADOR: ¿Es el más importante?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y el siguiente?

ENTREVISTADO: Creo que el de participar en actividades para beneficiar la comunidad

ENTREVISTADOR: Lo de las elecciones más o menos lo entiendo pero... ¿por qué la segunda?

ENTREVISTADO: ayudar a tu gente, los del barrio... yo vivo en Monte Alto y todos ayudan a todos... a los viejos, los niños... todo eso...

[Entra de repente el profesor de Ciencias Sociales. Me comenta que el alumno debe culminar la entrevista. Desconozco la causa. Le agradezco al alumno y al profesor por la atención y la oportunidad. Recojo mis cosas y me despido.]

EP01. Entrevista al profesorado 1.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP01
SEXO	Hombre
EDAD	-
TITULACIÓN	Licenciatura en Historia
ASIGNATURA A CARGO	Geografía e Historia
EXPERIENCIA DOCENTE	20 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	41 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Su experiencia como docente data ¿de qué época?

ENTREVISTADO: Del 98.

ENTREVISTADOR: Y qué asignaturas ha estado a cargo durante estos...

ENTREVISTADO: De todas las relativas a ciencias sociales, geografía, historia, historia del arte, cultura clásica, valores éticos...

ENTREVISTADOR: Valores éticos lo que llamamos ahora valores éticos pero en su época...

ENTREVISTADO: Sí bueno antes hubo de todo, alternativa a la religión, ética también he dado...

ENTREVISTADOR: Vale

ENTREVISTADO: Economía...Iniciativas emprendedoras...

ENTREVISTADOR: Vale. Listo.

ENTREVISTADO: Seguro que me dejo algo, pero bueno.

ENTREVISTADOR: Bueno, no, es algo orientativo. En este año, ¿está a cargo de qué asignaturas, de qué cursos?

ENTREVISTADO: Cuarto de ESO, iniciativas emprendedoras y tercero de ESO ciencias sociales y valores éticos.

ENTREVISTADOR: Ahora quería preguntarle, su formación es historiador...

ENTREVISTADO: Licenciado en geografía e historia, especialidad de geografía.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarle con respecto a lo que tiene que ver educación y ética, educación para la ciudadanía y la nueva asignatura que hay, valores éticos, ¿tiene alguna formación sobre ese...?

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Sobre ese...Por ejemplo trabajar...

ENTREVISTADO: Tengo la formación relacionada con los aspectos de ciencias sociales, de historia, pero como específico de valores éticos no, es una asignatura sobrevenida no...No me preparé para ella cuando preparé las oposiciones.

ENTREVISTADOR: Respecto a las horas de educación, de valores éticos eh...
¿Cuántas horas a la semana?

ENTREVISTADO: Una.

ENTREVISTADOR: ¿Y geografía e historia?

ENTREVISTADO: Tres.

ENTREVISTADOR: ¿Se mantiene la del año pasado? No ha variado en eso la LOMCE ¿no?

ENTREVISTADO: Tres de geografía e historia.

ENTREVISTADOR: Una pregunta, esto generalmente no lo pregunto pero me parece importante ahora al ser el jefe de estudios, la manera en la que se eh...El año pasado, en la que se llevaba educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADO: Ahá.

ENTREVISTADOR: El enfoque que le estaba dando, ¿le parece que está bien que sea una asignatura independiente o prefiere que este tipo de cuestiones como la educación para la ciudadanía y valores éticos deba ser transversal y no solamente una asignatura con sus propios libros?

ENTREVISTADO: Entonces como persona, como profesor eh...Hoy en día me siento con valores éticos como una desgajamiento de religión que creo que no tiene sentido, creo que si hay que dar estos contenidos tendría que ser para todo el alumnado o para ninguno, no tiene sentido que unos que vayan a religión no tengan esos conocimientos y o se hace de una manera o de la otra. Creo que esto es un pegote que se hizo relacionado con mantener religión en el instituto y nada más. Educación para la ciudadanía, ligado a lo que le dije a tu compañera el otro día, creo que las normas y las leyes deberían ser consensuadas y ser mantenidas a lo largo de un tiempo, no puede ser que cada nuevo gobierno cree una nueva ley. No estoy en contra de la asignatura de educación para la ciudadanía, creo que es importante igual que también debería haber una dotación financiera pero debería ser algo que todos conozcamos, en la que todos estemos de acuerdo, no puede ser que yo no reciba cartas de gente diciéndome si en este libro se está dando esta cosa o esta otra, debería ser algo que no levante estas ampollas porque al final yo tengo que dar clase a todo el alumnado, sea de la orientación política que sean sus padres y no puedo dar una ideología o dar una visión que me provoca que haya enfrentamientos entonces...Nada más.

ENTREVISTADOR: Me gustaría hablar sobre el uso de los libros de texto. La pregunta que yo quisiera hacerle en primer lugar es ¿los emplea?

ENTREVISTADO: A ver, todos tenemos un libro de texto de referencia porque los niños lo necesitan eh... Es algo que aunque dicen que son la era digital son bastante

analógicos, tengo un libro de texto y lo usamos lo que pasa es que se amplía mucho, es decir, se quitan contenidos, se amplían...Yo lo utilizo porque lo compran y hay que usarlo pero en general uso más bien material propio.

ENTREVISTADOR: Material propio. ¿Y de qué editorial es la...?

ENTREVISTADO: Santillana.

ENTREVISTADOR: ¿Cuánto puede ser la frecuencia de uso?

ENTREVISTADO: Es que depende del tema, depende mucho, hay temas que se dan por el libro, por ejemplo los de economía los estuvimos dando por el libro porque es muy genérico, siempre muy complementado, pero en cambio ahora la ciudad lo estoy dando yo totalmente por separado, entonces depende del tema. Ponle un cincuenta por ciento.

ENTREVISTADOR: Cincuenta por ciento de uso. Vale, perfecto. Y ahora otra pregunta eh... ¿El tipo de uso entonces...? Para rematar esta pregunta, es el cincuenta por ciento lo que quiere decir que es un uso complementario. No es...

ENTREVISTADO: A ver... Yo normalmente...

ENTREVISTADOR: Yo no estoy a favor ni en contra.

ENTREVISTADO: No, no, yo te digo mi experiencia. Normalmente yo tengo digamos unos contenidos mínimos, tengo preparados digamos unos elementos que se los paso a través de clase a los alumnos y ellos tienen el libro, digamos que ellos tienen partes que tienen que preparar por el libro, yo les doy digamos la introducción y ellos miran esas partes por el libro y esas partes yo ya no las pongo en los contenidos míos, entonces es complementario se diría más bien, no es el centro es...

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces complementario, exacto. Y... Entonces el cincuenta por ciento. Estos materiales que usted elabora de manera propia ¿se apoyan en lecturas...?

ENTREVISTADO: En mi formación.

ENTREVISTADOR: En su formación.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora ¿quién elige los libros de texto, va a ser Santillana, o va a ser ahora Rodeira o Xerais...?

ENTREVISTADO: Normalmente, normalmente no, por ley, es un período de tiempo, antes eran cuatro años, ahora pueden ser siete, no estoy seguro, aún elegimos hace poco Santillana, se elige por consenso del departamento, es decir, se analizan los libros, se les pide a las editoriales que nos manden ejemplos y pues se decide. Normalmente los profesores que suelen dar una asignatura y demás tienen más peso pero el voto es individual, o sea, cada uno defiende lo que más le interesa, si quiere este u otro pero es por votación.

ENTREVISTADOR: Vale. Por votación. Y el proceso en el que desarrollan ese análisis es "Vale, yo me lo llevo para casa, me han dejado la muestra lo señores de la editorial, me lo llevo para casa y..."

ENTREVISTADO: Sí, normalmente tenemos uno o dos libros de cada editorial, las que nos lo mandan es lo que valoramos, lo que no puedo valorar es algo que no tengo, por ejemplo nos pasó este año con iniciativas emprendedoras que no tengo libro porque, bueno, no es culpa de las editoriales, con todo el proceso de reforma no sabían que dar hasta casi empezado el curso entonces mandaron alguna separata y yo con eso no podía decidir qué libro iba a coger, entonces no puse libro de texto este año y aunque ahora sí que tengo estos, que son los que llegaron después...

ENTREVISTADOR: ¿Es Santillana ese?

ENTREVISTADO: Sí, este es Santillana y este es Vicens, tengo los dos, pero claro tenemos que valorarlo; normalmente se busca el que se ajuste más a lo que tenemos que impartir y la forma que le guste más a cada profesor, por ejemplo Vicens suele ser más

eh... Suave no, con los contenidos más relajados, Santillana trae más contenido por ejemplo, cada instituto valora, en otro centro que estuve yo teníamos Vicens, aquí tuvimos Vicens mucho tiempo y ahora acabamos de cambiar a Santillana, depende, cada departamento es distinto, nosotros es por votación.

ENTREVISTADOR: O sea que ahora al haber dejado Vicens atrás es porque en algún momento determinado se reunieron y votaron y dijeron "Pues bueno, ahora Santillana".

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Ese proceso que me refería yo de análisis es un análisis más bien de tipo informal, es decir...

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: No existe un planilla donde cada uno...

ENTREVISTADO: No, no, cada uno valora los libros que considera, yo por ejemplo...

ENTREVISTADOR: Pero con los criterios que considere...

ENTREVISTADO: Sí, sí, a parte hay libertad no... No podemos, vamos...

ENTREVISTADOR: No, no, me refería al hecho de que hay colegios, por ejemplo estuve en Ourense hace poco, en el cual decidieron construir entre todos para evitar el peso de por ejemplo asignaturas que tienen más carga o de personas que ya llevan mucho más tiempo, "Pues mira vamos a construir entre todos esa rejilla y esa rejilla la vamos a...". Como una especie de cuestionario.

ENTREVISTADO: A ver... Normalmente hacemos... A ver, nosotros además coincide que todo el departamento de sociales entra a primera hora siempre, porque lo pedimos no... Y la gente no quiere entrar a primera hora, entonces siempre nos reunimos prácticamente todos los días entonces cuando es esta situación viene un libro nuevo y lo solemos hablar bastante, es decir, "Pues mira me gustó esta parte" o...

ENTREVISTADOR: Ah, vale, entonces es informal digamos.

ENTREVISTADO: Sí, sí, es más informal.

ENTREVISTADOR: Ok. Bueno, avanzando con esto, bueno, participa usted, ya está. Ahora bien dejando de lado lo que tiene que ver con el análisis de libros, ¿cuánto tiempo tenemos? Yo con eso...

ENTREVISTADO: No, no, una hora, hasta y media, hasta y veinte.

ENTREVISTADOR: Bueno, no, no, esto lo sacamos pronto. Ahora la pregunta que tengo, a usted le parece en su opinión y de acuerdo a lo que lleva de su experiencia desde el 98, ¿le parece que los libros de texto son útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

ENTREVISTADO: A ver...

ENTREVISTADOR: ¿Son útiles o realmente...?

ENTREVISTADO: Como libro de texto sí, si se ajusta o no es otro tema, pero como libro de texto, no sé si en este formato o en otro formato, sí, es decir, es algo que está... Es un contenido que está ahí, si no lo hubiese tendría que haber algo parecido entonces sí, sí que son útiles. No necesariamente en papel, no necesariamente como una secuencia de todos los contenidos pero creo que sí, que una base de datos con el tema o con aspectos relacionados tiene que haber.

ENTREVISTADOR: Vale. Cabría la posibilidad de que si no existiera el libro de texto no pasaría nada ¿pasaría algo o...?

ENTREVISTADO: A ver esto es una polémica, polémica no, es un debate que tenemos en educación hace bastante tiempo, en primaria y en infantil ya lo han solucionado, trabajan por proyectos, es un sistema distinto pero nosotros en secundaria, y más aún con la LOMCE, nos piden contenidos, nos piden llegar a final de curso y que los niños tengan una serie de elementos que además van a ser evaluados ahora, primero muestral y luego ya veremos, entonces choca. Entonces si no hubiese libro de texto se

podría trabajar por proyectos, buscando pues una mayor integración de los conocimientos con respecto a lo que se está impartiendo, sí, pero si nos piden lo contrario nosotros tenemos que tener también eso, sea de un lado, se los de yo o lo tengan en el libro de texto tendrían que tener alguna fuente. Entonces sí es necesario a día de hoy, tal y como está el sistema educativo hoy sí, si cambiamos y realmente hacemos educación por competencias pues igual no hace falta y más en estos centros donde todos tenemos ordenador sí que podríamos trabajar de otra manera pero...

ENTREVISTADOR: ¿Aquí todos tienen ordenador?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Este centro ya te digo que estamos en Arteixo innovación, el concello de Arteixo gracias a dios tiene mucho dinero porque tenemos grandes industrias en la zona y facilita un ordenador a cada alumno, que se gestiona desde el centro y con eso y con una red que funciona, menos hoy (Risas), pues con eso trabajamos mucho en red.

ENTREVISTADOR: Dicen de Arteixo que es el primo rico.

ENTREVISTADO: Sí, bueno, es que tiene la refinería, tiene Zara, tiene una central eléctrica, a ver... Todo tiene su pro y su contra.

ENTREVISTADOR:(Risa) Vale. Bien. Ahora dejando de lado los libros de textos, esa era la contextualización, ahora sí me gustaría entrar de lleno a esta última parte que tiene que ver con contenidos y digamos con nociones sociopolíticas. Me gustaría que centráramos estas preguntas en las asignaturas en las que por ejemplo, sé que en democracia, en geografía y en historia y en educación para la ciudadanía si puede echar mano a la memoria...

ENTREVISTADO: Educación para la ciudadanía casualidades de la vida no la doy hace puff... Un montón de tiempo, la di en el otro centro pero estuve aquí...

ENTREVISTADOR: Bueno.

ENTREVISTADO: Pero bueno, sí, dime, dime.

ENTREVISTADOR: No importa, aunque sea con su práctica y de todas maneras sé que en geografía aparece también porque he revisado los libros, el concepto de democracia y participación política, son los conceptos que ahora me interesan. Si no le importa me gustaría pues...

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Circunscribir nuestra discusión a ese tema. Las veces que ha tratado... Primero, ¿ha tratado la noción de democracia en diferentes clases?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Sí. ¿Y me podría describir como es una clase de democracia, cómo se estructura? Si usted recuerda ¿cómo hace?

ENTREVISTADO: Te explico el año pasado.

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADO: El año pasado la dimos en primero de ESO, en el tema de Grecia evidentemente tienes que tocar el tema de la democracia ateniense, entonces claro, el problema es ya el concepto de democracia es un concepto difícil en primero de ESO, en general todo lo que es la abstracción de todos estos conceptos, no hablemos ya de soberanía, nación, estado, todas estas cosas les cuestan, entonces lo que hicimos sobretodo primero fue buscar información sobre... Les di yo información sobre Atenas y después ellos buscaron información sobre la democracia española actual, entonces para ver qué diferencias se marcaban, es decir, normalmente la dinámica de trabajo es que yo les doy una, primero un... Un inicio, una pequeña situación del tema y después aspectos concretos lo trabajan ellos o buscamos actividades, bueno, de todo un poco. Entonces en ese caso tuvieron esta pequeña preparación donde lo que es pues el concepto de una democracia ateniense, qué características tenía... No tanto todos los conceptos porque uff... No tiene sentido empezar a explicarles eclesía, la diferencia entre bulero, no, tal... No. No se llega ese nivel, sí lo que es una democracia directa o lo que tal y después ver la diferencia con la actual, sobre todo para que vean pues qué dificultades tendría sobre

todo una democracia actual. Sobre todo se hizo mucho trabajo, hicimos un ejercicio en clase donde ejercían ellos una especie de pequeña democracia, eso se hizo en una clase nada más, ¿eh?, en la que funcionaba, en las otras que tenía... Son tres primeros, había dos malos (Risas), hay que adaptarse al nivel que tienen, entonces hay clases de todo lo que des no llega y hay clases donde todo lo que des va a sobrar. Entonces en esa clase concreta que era primero C, que era una clase muy buena académicamente, se trabajó con esto, hicieron ellos una especie de juego donde decidían los exámenes y demás con una libertad, entonces yo les ponía pues era para venir en un recreo, entonces para demostrar la dificultad de una democracia directa cómo que aunque haya trescientos mil, porque claro, siempre se habla "En Atenas eran cuarenta..." pero no iban nunca. Entonces el ejercicio era que tenían que venir a decidir los exámenes de historia en un recreo, que vinieron, creo que eran veinticuatro o veinticinco y vinieron siete. Entonces dije, "Mirad, esto que es algo que es importante..."

ENTREVISTADOR: ¿Qué tenían que hacer ellos?

ENTREVISTADO: Ellos tenían que decidir los exámenes de historia, los que quedaban para poner, cuándo tenían que entregarlos y demás. Y yo les dije, "Vamos a ver, vamos a hacer una democracia, tenéis que votar, etcétera, pero bueno, claro, hay que hacer una reunión y en clase no puede ser. Tiene que ser en un recreo". Y vinieron siete. Entonces dije, "Vamos a ver, un tema que os importaba...", porque claro, aquí siempre se dice "No, claro, cuarenta mil personas, ¿cómo se podían reunir?". No, claro, no iban cuarenta mil personas, iban los que tenían tiempo, los que tenían interés, un grupo muy reducido de gente. Entonces como nunca entienden esto, yo lo que intento siempre es llevar los ejemplos al día a día de ellos porque si no estás cosas se van mucho. Yo qué sé, explicar las guerras de Polis hablando de Meicende y Pastoriza y cosas así, que siempre les hace más gracia (Risa). Entonces en este caso pues ya te digo, vinieron siete nada más, bueno digo siete y pueden ser ocho pero era un número parecido, es decir, fue un desastre, un desastre no, votaron ellos, pusieron ellos los exámenes y tomaron la decisión. Y valió de mucho porque después los que no votaron se quejaron "porque no tenían cuenta que ellos tenían...". Y les dije "Vamos a ver, si no

venís no podéis votar, es libre, el voto es libre", claro, si lo hago en clase votan todos, lo hice en el recreo a propósito para que hubiese una cierta tentación de no venir, una cierta no, una absoluta tentación de no venir y no vinieron. Entonces se jugó un poco con eso para que vean también cómo la responsabilidad del voto, que no puedes... Que cuando tomas una decisión tienes que tomarla, no es "Yo no, después hago lo que quiero y lo cambiamos". No. Si se votó ya no hay otra votación, no vamos a hacer cuatro votaciones. Y ese fue el ejercicio que hicimos sobre Grecia el año pasado, sobretudo la comparación entre los dos modelos, a parte se hizo porque tuvimos una actividad... Esa actividad fue hace dos años, fue una actividad con respecto también a la democracia española actual que venía con lengua castellana, pero ahí ya no me acuerdo porque fue hace dos años. Pero bueno.

ENTREVISTADOR: Bueno, por lo que observo, puedo observar dos cosas en lo que me ha dicho. Lo primero, generalmente se entiende la democracia como el hecho de votar.

ENTREVISTADO: No...

ENTREVISTADOR: La participación electoral digamos.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Existe en clase o en clase se insinuó o se comenta, no sé el grado de intensidad, ¿otros tipos de participación que no sea solamente el electoral, el ritual electoral?

ENTREVISTADO: Todo depende del nivel que impartas, es decir, hay que adaptarse al nivel que tienes, en primero de la ESO si tú conoces a los niños son niños muy pequeños, son niños que el nivel de abstracción es muy pequeño, se va a muy poco nivel, entonces yo cuarto por desgracia no me toca darlo, que sería donde entraría siglo XIX y siglo XX que sería donde podrías entrar más en tipos de sistemas democráticos y diferentes elementos. Yo en primero me limito a esto, es decir, a un carácter más expositivo de unos determinados elementos y después a un ejercicio práctico pero muy

limitado. Ya te digo, no sé en cuarto porque es otro nivel pero... Ya en bachillerato me imagino que será más para prepararlos para la selectividad, bueno, para las PAU, que ahora con el sistema estamos en las mismas.

ENTREVISTADOR: Para rematar esta pregunta, voy a insistir en esto, ¿me podría indicar algunos temas que le parece que ha dado en clase sobre democracia? ¿Qué temáticas recuerda usted que tocó? Ya entendí lo de la dinámica de la comparación entre uno y otro, sé que ha dicho que no compara las instituciones como... Todo eso no.

ENTREVISTADO: No...

ENTREVISTADOR: ¿Entonces qué temáticas me puede decir que se tocaron?

ENTREVISTADO: Pues básicamente también...

ENTREVISTADOR: Temáticas.

ENTREVISTADO: Pues eso, la participación, el carácter directo o indirecto, la defensa que estamos ahora...

ENTREVISTADOR: Las votaciones me imagino.

ENTREVISTADO: Sí, claro.

ENTREVISTADOR: Vale, tampoco...

ENTREVISTADO: No, es que ahora así, de repente...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, no, está bien.

ENTREVISTADO: Tendría que abrir el... La classroom de las actividades.

ENTREVISTADOR: Yo sé que esto es difícil de todas maneras pero por lo menos aquí con esto me queda una idea de más o menos cosas que por lo menos se vienen a la cabeza, ¿y en segundo de la ESO ha tenido alguna asignatura...?

ENTREVISTADO: A ver, hasta este año siempre he dado primeros, cuatro primeros y después las actividades, normalmente las de FOL y geografía, entonces yo donde trato todo este tema sobre todo es en primero que es donde tenía ese tema concreto.

ENTREVISTADOR: Bueno, una pregunta, temas como los movimientos sociales, las huelgas, las manifestaciones...

ENTREVISTADO: Sí, sí... Ese se da en FOL curiosamente, todo lo que serían huelgas, en FOL, bueno en iniciativas emprendedoras como parte de las actividades de este año hicimos una... Como huelgas de alumnos pues un poco que vieses como sería el proceso de huelga en España, ellos tenían que buscar esa información y después hacer una comparativa con la situación en el instituto en la que están. A ver, no entra en el temario realmente de iniciativas emprendedoras pero como los de cuarto son los que hacen más huelgas pues me pareció conveniente que vieses que tienen una serie de consecuencias en el mundo real hacer huelga, que ellos aquí no las tienen y que vieses las diferencias. Pero eso se hizo en cuarto en iniciativas emprendedoras.

ENTREVISTADOR: Vale. Qué curioso, se habló sobre este tema por ejemplo de la huelga en una asignatura que es totalmente... De otro cuño.

ENTREVISTADO: A ver, pero tiene que ver con el mundo de la economía, de hecho estábamos viendo en ese momento el sector, o sea, todo lo que funciona en una empresa, los derechos de los trabajadores, cómo se tiene que ligar un trabajador a una empresa, entonces uno de ellos era el derecho a la huelga y justo en ese momento tuvimos dos huelgas seguidas, dos semanas.

ENTREVISTADOR: ¿Qué fue el año pasado?

ENTREVISTADO: No, este año, este año en... Fueron las de la LOMCE.

ENTREVISTADOR: El año pasado, en 2016.

ENTREVISTADO: Sí, bueno, claro...

ENTREVISTADOR: ¿Que fueron varias verdad?

ENTREVISTADO: Nosotros el año es curso, no es año.

ENTREVISTADOR: El curso vale, el curso.

ENTREVISTADO: Entonces sí, en 2016, en noviembre tuvimos dos huelgas prácticamente...

ENTREVISTADOR: Sí, lo recuerdo.

ENTREVISTADO: Entonces, claro, ellos huelga es fiesta entonces, claro, no... Hay que decirles lo que es una huelga, que es un derecho pero que, claro, tiene su pro y su contra. Y como entraba de refilón en el tema, yo ese tema también lo tengo tratado en valores éticos otros años, también normalmente yo cuando doy valores éticos como tengo muchas... A ver, el problema de valores éticos es que es una asignatura que tú coges los libros de texto y la programación es prácticamente igual de primero a cuarto, la misma.

ENTREVISTADOR: ¿Es lo mismo?

ENTREVISTADO: Muy parecida, es decir, no hay evolución, entonces acabas dando lo mismo y entonces eso no me gusta, no es algo práctico, entonces yo lo que hago normalmente es ligarlo a la actualidad, por ejemplo el año pasado trabajamos mucho el derecho a decidir la eutanasia cuando fue el caso de esta niña que los padres querían que la desconectasen y los médicos no querían desconectarla. Entonces claro, es una noticia que está en la prensa, está muy vívida, bueno, muy vívida... Para ellos muy vívida es nulo, está vivida para ti que ves el telediario, ellos no lo ven, pero bueno, encuentran mucha información que es lo que me interesa y lo buscaron ellos. Bien. En el caso de la huelga también suelo usar, cuando tenemos este mismo caso de varias huelgas, a ver, este año en valores éticos no lo sé porque estamos dando otro tema justo en ese momento, y tiene que coincidir que yo tenga ese temario, que entre dentro de la programación más o menos, en ámbito genérico, pero bueno, que vaya más o menos

enfocado y entonces lo introduzco. Y tengo tratado también el derecho a la huelga en valores éticos.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Un comentario o un paréntesis a esto, me ha dicho que valores éticos si se coge el temario es lo mismo de uno a cuarto, le parece que hay ciertas variaciones pero la estructura general es...

ENTREVISTADO: Valores éticos es una asignatura monstruo creada para... Porque hay religión, tiene que haber religión y entonces tenemos que meter algo para la gente que no va a religión, así como hubo alternativa a la religión, que no se podía hacer nada con los alumnos, durante una hora a la semana ibas allí, callado y que no podías hacer nada con ellos, no se podía ni darles refuerzo de nada, porque estarías discriminando a los que no lo tienen; había compañeros míos que hacían periódicos y tuvieron que dejar de hacerlos porque estás discriminando a los que tienen religión, por razones evidentes no se puede discriminar a alguien por su religión, entonces era algo que fallaba. Valores éticos se hizo a prisa y corriendo, nueva ley, volver a religión, se evalúa todo y hay que meter una asignatura en paralelo. La programación yo la tengo ahí, es prácticamente igual de primero a cuarto ¿qué significa esto? Que se hizo, y bueno, venga, es como cuando hay las actividades tutoriales para las tutorías si son las mismas en primero que en cuarto, esto no tiene sentido, ese mismo alumno, a parte si le haces la misma actividad dos años seguidos ya lo sabe, que sean pequeños no significa que no se den cuenta de las cosas entonces es un fallo grande del proyecto de valores éticos. Entonces yo intento salvarlo haciendo relacionándolo más, hay compañeros míos, Nacho seguramente lo tiene mucho más estructurado, yo voy más al día a día de lo que hay porque me parece más cercano.

ENTREVISTADOR: Y hablando de estructuras, rematando esta pregunta, ¿en comparación con educación para la ciudadanía?

ENTREVISTADO: Educación para la ciudadanía está mucho más estructurado porque tenías unos libros de texto, tenías unos contenidos más... Y eran dos horas a la semana, no es lo mismo, esto es una hora a la semana, prácticamente cuando vienen después de

navidades si te acuerdas, nosotros porque ligamos valores éticos con la asignatura de sociales y entonces los conocemos muchos.

ENTREVISTADOR: Ah, o sea ustedes...

ENTREVISTADO: No, a ver, es extraoficialmente, legalmente no tienen por qué ir ligadas, puede darla otro profesor, de hecho en primero este año la da un profesor de educación física porque no tiene horas.

ENTREVISTADOR: Vale. Lo entiendo.

ENTREVISTADO: Nosotros normalmente lo preferimos porque así el profesor conoce bien a los alumnos, porque con una hora a la semana prácticamente no los conoces, es que como te vayas a navidades, te coincida un huelga el día que tienes... Te has perdido a lo mejor un mes sin nada, sin clase y cuando vuelves ni te acuerdas de los nombres casi, exagerando.

ENTREVISTADOR: Ya. Y bueno ya para terminar eh... ¿Hay actividades, se desarrollan con los chicos actividades de tipo democrático? Es decir, los chicos de alguna manera a parte de hablar de democracia en clase porque lo comparan con Grecia, o no sé, o con España, ¿existe algún tipo de actividad, de cultura escolar si se quiere utilizar la palabra...?

ENTREVISTADO: A ver en teoría... En la práctica sí hay, ellos acaban elegir el consello escolar, acaban de elegir sus delegados, bueno acaban, han elegido sus delegados, esos delegados tienen una reunión una vez al mes, si el jefe de estudios se acuerda que ese es otro tema (Risa), con el jefe de estudios, donde exponen todas las cuestiones que han dado los alumnos a su delegado y los tratamos, tienen anonimato por supuesto y después yo las traslado a la CCP, manteniendo el anonimato, es decir, "Pues el departamento tal no está funcionando o el profesor tal... ". Entonces ellos trasladan sus eh...

ENTREVISTADOR: Dudas, interrogantes, comentarios, críticas...

ENTREVISTADO: Problemas.

ENTREVISTADOR: Problemas.

ENTREVISTADO: Problemas a su delegado. Su delegado en la reunión mensual, o bimensual (Risa), es que este último mes se me pasó, tienen una reunión con jefatura, que soy yo, me trasladan todas esas propuestas y yo las traslado a quién sea, si es algo muy tal al profesor concreto, si es algo muy genérico en la CCP, que la CCP es la reunión de todos los jefes de departamento. Entonces eso es un sistema de participación. Otro sistema de participación es en el Consello escolar, ellos eligieron a tres representantes este año porque eran de cuarto los del año pasado y renovaron todos, los tres. Ellos dan allí sus opiniones, de hecho hace poco uno de ellos propuso cambiar la forma de llamar... una tontería, bueno una cosa, propuso una idea. ¿Qué pasa? que en teoría ellos tienen que recibir las ideas por un lado de la reunión de delegados, de hecho, bueno, de hecho coinciden pero debería, el jefe presidente de la reunión de delegados, que es elegido entre ellos, por ellos, traslada las propuestas a los miembros del consello escolar. En este caso es muy fácil porque el presidente es miembro del consello escolar, pero bueno, deberían de tener una reunión entre ellos y ellos en el consello escolar son tres votos, ya no son sólo tres votos, es la posibilidad de hacerse oír. ¿Qué pasa? que hoy en día el consello escolar debido a la LOMCE es prácticamente sólo un órgano consultivo y poco más, pero antes sí que era ejecutivo, sí que decidía muchas cosas y ellos eran una parte de ese voto, una parte pequeña porque de quince votos tenían tres, pero bueno, tenían tres. Entre ellos la... Eran siete votos el personal no docente, tres padres y ellos y uno de... Están equilibrados entre profesores y equipo directivo con voto y los no docentes en general, pero bueno, es muy raro que haya un equipo, hay más divisiones entre los profesores que con los alumnos. A parte que los alumnos en temas financieros desconectan, desconectamos los profesores no van a desconectar ellos (Risa). Bueno, perdona que me enrollara.

ENTREVISTADOR: Vale, bien, no, pero para mí es importante. Entonces solamente, ya rematando creo, no hemos hablado sobre... Creo que son los temas que me parecían interesantes pero también es importante saber que no salió porque no sale, lo que tiene

que ver con la participación política no electoral, no ritualista. Estos temas de movimientos sociales, huelgas, ONG...

ENTREVISTADO: A ver yo esos temas (*****).

ENTREVISTADOR: ¿Perdón?

ENTREVISTADO: Tema ONG, etcétera, eso se trata en valores éticos, eso sí, también el año pasado creo, qué es una ONG, por qué surgen, etcétera.

ENTREVISTADOR: ¿Le parece a usted como profesor que esos temas deben tratarse o simplemente se pueden omitir y no es relevante?

ENTREVISTADO: A ver, esto es cultura, yo a la hora de decidir el tema que voy a dar...

ENTREVISTADOR: Esto es opinión, en su opinión.

ENTREVISTADO: Opinión, a ver, ¿qué temas concretamente?

ENTREVISTADOR: Por ejemplo movimientos sociales, que los estudiantes sepan de los movimientos sociales.

ENTREVISTADO: ¿Pero a qué te refieres por movimientos sociales?

ENTREVISTADOR: Pues desde el feminismo hasta el movimiento obrero...

ENTREVISTADO: Bueno, en inicio todo eso...

ENTREVISTADOR: Movimiento ecologista.

ENTREVISTADO: Esos temas se dan, esos temas se dan, movimiento obrero es un tema de cuarto de la ESO, sufragismo y feminismo es otro tema de cuarto de la ESO, feminismo no, sufragismo sí que se da en cuarto de la ESO, desarrollo de partidos políticos como tales en nuestra democracia se da en cuarto de la ESO y yo, a ver, estoy hablando de cuarto de la ESO porque mi instituto acaba en cuarto pero en primero y segundo de bachillerato se dan y se dan en más profundidad, es decir, en segundo de

bachillerato historia de España llega hasta hoy, es decir se da todo lo relativo a la guerra de Irak, etcétera. Se da, hombre, yo hace mucho que no doy historia en segundo de bachillerato, no creo que lleguen a Podemos pero... Se da todo. Y sobre todo sí, cuando he tenido que dar cuarto y cuando he tenido que dar bachillerato, cuando entras en los temas de movimiento obrero y todo lo relacionado con el desarrollo del sistema de pensamiento se da la base ideológica de todos los partidos políticos actuales, se da el partido socialista, que es un partido histórico que tiene una base que es claramente parte del temario, se da el nacimiento de todos los partidos liberales y se explican, se da, todo eso se explica en clase. A ver, yo no lo he explicado en clase porque yo no doy cuarto y llevo sin dar cuarto mucho...

ENTREVISTADOR: Claro, claro.

ENTREVISTADO: Pero se da en clase.

ENTREVISTADOR: Por eso era en términos de opinión.

ENTREVISTADO: Sí, se da en clase. Todo eso se da en clase. Lo que no se da por ejemplo es todo lo que sería... Es que, claro, es que... Como movimiento social actual se daría pero suele pasar que no se llega.

ENTREVISTADOR: ¿Pero vale la pena, valdría la pena abordar ese tema, sería...?

ENTREVISTADO: Sí, a ver...

ENTREVISTADOR: La escuela, la educación global...

ENTREVISTADO: Todo depende, nosotros como departamento, a nivel particular ¿eh?, no oficial, que los temarios de historia están muy mal planteados en el sentido de que repites mucho muchas veces, hay cosas que no es necesario volver a darlas, en primero de bachillerato se vuelve a dar historia del mundo contemporáneo que se dio en cuarto de la ESO y en segundo de bachillerato se vuelve a dar historia de España y se vuelve a dar el siglo XX, entonces a lo mejor otros enfoques, otra forma de tratar el temario sí que es posible y a lo mejor esos mismos temas se pueden tratar de otra

manera, pero eso replantearía toda la asignatura y por lo que veo en política no están en esa línea.

ENTREVISTADOR: Bueno, pues perfecto, creo que estaría perfecto así, muchas gracias. Ah, una cosa antes, ¿le parece que...? Esto es otra cosa, ¿los chicos a qué edad, a qué curso, a partir de qué curso podrían empezar los chicos a entender conceptos como el de la democracia? ¿En qué edad cree usted? Me ha dicho que primero no.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: O sea lo entienden pero digamos que la complejidad del tema...

ENTREVISTADO: A ver hay una serie de temas que es complicado, es decir, aquí hay un cambio de... A ver, antes el instituto empezaba en lo que sería hoy en día tercero de ESO, físicamente tú ves a los niños de primero y segundo y ves a los niños de tercero, segundo es el año del cambio normalmente, el año en el que dan el cambio físico y con el cambio físico van otros cambios.

ENTREVISTADOR: En el segundo ciclo cambian.

ENTREVISTADO: En el segundo ciclo tú ves, cuando salgas ahí, va a tocar el timbre en diez minutos, vas a ver niños muy pequeños, bajitos, muy niños y niños muy grandes, muy grandes no, tamaño hombre casi, es decir, aún están estirando, aún ves... Entonces eso a nivel mental también es, entonces yo creo que segundo ciclo, a partir de cuarto más bien porque tercero aún es un año que están ahí en el medio.

ENTREVISTADOR: De transición.

ENTREVISTADO: Yo no soy un experto en mentes, no sé cuándo el pensamiento abstracto se desarrolla plenamente pero yo diría que cuarto empiezan a tener una cierta y en bachillerato sobretodo.

ENTREVISTADOR: ¿Sabe qué pasa? que usted puede saber mucho más, es más, lo que he hablado con usted...

ENTREVISTADO: Yo primero y segundo lo veo muy previo, de hecho mira, hoy salía de clase y estaba explicando, a ver, claro, nos pasa mucho ¿eh?, tú tienes un vocabulario y has hecho cosas que... Estábamos hablando del uso de la ciudad y decía el uso residencial, estábamos hablando, era una presentación y era una foto aérea de la Coruña y poníamos el barrio del ensanche, el uso residencial, no sé qué, no sé cuánto, y yo veía que una estaba con cara de tal, "Porque sabemos lo que es el uso residencial ¿no?". Y no lo sabía. "Me suena a hospital" dice, y claro, dices tú uff... Y esto es tercero de la ESO y es una niña que tiene todo aprobado entonces aquí hay un problema muchas veces incluso de vocabulario y de... Y en muchas palabras que no se acercan ni de lejos a su uso diario. Eso y todo lo relacionado con democracia está en esa categoría.

ENTREVISTADOR: ¿Aun cuando en los medios de comunicación hay un bombardeo diario?

ENTREVISTADO: Pero es que aquí estás partiendo de un error de base y es que los niños los medios de comunicación diarios no los ven, a mí me pasa ¿eh?, lo típico, ves el telediario o lees el periódico y llegas y dices una noticia, "¿ISIS?, ISIS... ". Y no saben qué es ISIS. Y te quedas con cara de...

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADO: ¿Dónde estoy? ¿En qué estoy? Es decir, porque tú das por hecho que ellos ven el telediario y... Y no ven el telediario, lo ven si no les queda más remedio porque su padre está viendo la tele y ellos están delante pero ni lo atienden, damos por hecho muchas cosas, el famoso... No tiene nada que ver ¿eh?, este año no que ya estamos en classroom y le he dado un correo electrónico a cada uno y ya lo tienen de serie pero hace dos años teníamos otro sistema que era de modo, que funcionaba distinto, había que hacerles un correo, un email para poder darse de alta, sólo para eso. "Bueno, haceros un correo y tal", y no sabían, "¿Pero cómo no vais a saber haceros un correo?". "Hicimos uno porque para Facebook me lo pedían, o porque para Twitter me lo pedían", pero es que ellos no usan el correo electrónico nunca, entonces no lo usaron, ni tienen clave, ni tienen nada, olvídate, eso no lo usan. Esto es lo mismo. Yo doy por

hecho que a día de hoy pues leen los periódicos. No. Ven la tele, sí. Ven los telediarios, no y si los ven desconectan, no ven lo que estás poniendo ahí, a ver, no digo que estén desconectamos completamente pero... Mira, ayer, ayer hablando con una compañera de sociales, con Cruz, me decía que hay un alumno, también en cuarto, estaba hablando del imperialismo, "Bueno, sitúame los imperialismos en América..." y se va a señalar a Asia, "Hombre, Adrián, en América". No sabía dónde estaba América. ¿Cómo puede ser que en el siglo XXI un niño no sepa situar los continentes?

ENTREVISTADOR: De cuarto.

ENTREVISTADO: De cuarto. Ese niño ha pasado por todos los niveles y ha estudiado eso. En primero cuando entran les pongo un ejercicio, que aparte hay una página web que está muy bien que pueden jugar que es las provincias de España, porque vamos a estar hablando de tal cual y si no sabes dónde está Barcelona no me vale de nada, no vas a situar los sitios, entonces típico ejercicio de mapas de situarlas y siempre dicen "¿Y para qué quiero saber esto?", "Pues hombre, saber dónde está Madrid será importante, porque si tienes que tomar la decisión de ir a un sitio o a otro y no sabes dónde están los sitios, por lo menos...", "No, eso no me hace falta". Te estoy hablando de niños, en este caso son de primero ¿eh? pero de tercero yo les pongo mañana el ejercicio de mapas y no pongo Teruel ¿eh? te pongo Valencia, Sevilla y tal y que las saquen todas una élite, entonces claro, tú das por hecho unos conocimientos que no, que no. Mira, mismamente una pregunta típica, ¿qué es izquierda y qué es derecha?, ¿qué es un partido de izquierdas y qué es de derechas? Nada. Olvídate. ¿Qué defiende el PP, qué defiende...? Nada. Cero. Niente. Nada. Ni saben lo que es ni les interesa tampoco, es algo de lo que están fuera. Ojo. Estamos generalizando, hay niños que sí, hay niños que tienen un nivel, hay niños que leen por su cuenta, hay niños que están informados.

EP02. Entrevista al profesorado 2.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP02
SEXO	Hombre
EDAD	43 años
TITULACIÓN	Licenciatura en Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	28 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	46 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Desde hace cuándo es profesor?

ENTREVISTADO: Estamos hablando de... 20... Déixame ver ahora... 28 anos, cumplo este ano.

ENTREVISTADOR: Vale, estamos diciendo que es a finales de los 80, básicamente.

ENTREVISTADO: Sí, ano 88. Desde 1988... Ah, que me preguntas desde que ano empezo...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Pois 1988, así de simple.

ENTREVISTADOR: ¿Y siempre empezó...? ¿Cuándo empezó, con qué empezó? ¿Qué fue la asignatura con la que empezó?

ENTREVISTADO: Eh, pois, a ver...

ENTREVISTADOR: Si se puede recordar eso, si no, no pasa nada.

ENTREVISTADO: No, no, recórdoo perfectamente, vamos a ver, daba a Filosofía de... Que ahora é en Bacharelato, antes... Eu empecei cando aínda o sistema era BUP, COU e tal...

ENTREVISTADOR: Sí, BUP:

ENTREVISTADO: Bueno, pois...

ENTREVISTADOR: BUP y COU, sí.

ENTREVISTADO: BUP i COU, bueno, cando se empezaba con 14 y tal, o sistema anterior á reforma.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué asignaturas?

ENTREVISTADO: Pues daba a Filosofía...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADO: De terceiro y daba as Éticas, que se chamaban, que é o mesmo ahora, que ahora son Valores éticos, de primeiro, segundo i terceiro, que era o que había.

ENTREVISTADOR: Segundo, tercero... Primero, segundo y tercero, vale.

ENTREVISTADO: Tercero, vale. Eso era o primeiro ano, logo tamén din Historia da Filosofía nos seguintes cursos. Y ahora me limito... Nos últimos anos me limito a dar solo clases en Secundaria Obligatoria.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces en este momento, o sea, hablando en la actualidad, es en la ESO, primero, segundo, tercero y cuarto...

ENTREVISTADO: Si, primeiro, segundo, terceiro i cuarto.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué asignaturas?

ENTREVISTADO: Pois Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADO: Ética en cuarto y os Valores éticos agora da lei, claro.

ENTREVISTADOR: Valores éticos...

ENTREVISTADO: De primeiro...

ENTREVISTADOR: En primeiro y tercero.

ENTREVISTADO: Primeiro i terceiro, que é o que... Queé onde hai..

ENTREVISTADOR: Vale... La formación que tiene usted es...

ENTREVISTADO: Son licenciado en Filosofía.

ENTREVISTADOR: Licenciado en Filosofía, vale, perfecto. ¿Alguna otra carrera...?

ENTREVISTADO: No, bueno, teño outra formación pero non ten que ven coa ensinanza.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: É dicir, che podía dicir que son... Fun locutor de radio y teño o título de guionista y de ese tipo de cousas, pero non... Para esto que che importa non...

ENTREVISTADOR: Vale, vale... Pero es un dato interesante para mí... (Risas)

ENTREVISTADO: Eh... Teño formación... Antes de ser profesor traballaba en medios de comunicación.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADO: Teño formación Profesional en eso tamén.

ENTREVISTADOR: Ah, vale Formación Profesional. Vale, una pregunta agora...

ENTREVISTADO: Dime.

ENTREVISTADOR: Hablando de Educación para la Ciudadanía, de Ética... De todas... Es que si repito los nombres...

ENTREVISTADO: Me da igual, si, entendo perfectamente.

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguna formación específica...? ¿Hay algún momento en que el sistema educativo, ya sea desde la Xunta... Cualquier agente, haya pedido, les haya dado, les hayaofrecido o les haya exigido un curso específico para hablar de Educación para la Ciudadanía, Valores?

ENTREVISTADO: Vamos a ver...

ENTREVISTADOR: ¿Lo ha hecho?

ENTREVISTADO: Eh... Vamos a ver, como esixencia administrativa, nunca se me pediu, pero como oferta educativa do centro este de profesores... De formación do profesorado, si ofertaron cursos: Educación en Valores i unha Educación para a Cidadanía, i cursei os... Eran, fundamentalmente, charlas para explicar un pouco os contidos específicos i tal... Bueno, charlas... Cursos de 20 horas i cousas así.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se llama este para profesores... Esef? ¿Cómo es el...?

ENTREVISTADO: Cefore.

ENTREVISTADOR: Cefore, perfecto, sí.

ENTREVISTADO: É o Cefore.

ENTREVISTADOR: No sé por qué mezclé Cefore... Vale, perfecto... Ya lo recuerdo.

ENTREVISTADO: Bueno, nada, Cefore, vale, si, o centro de formación para... Específica para profesorado i tal. Ofertou no seu momento, agora non che sabería dicir cando nin como, pero si recordo pois "ah, vai vir unha nova asignatura que se chama Educación para a Cidadanía" i che estou falando de...

ENTREVISTADOR: ¿Antes del 2006? Podría ser el 2006, más o menos, creo.

ENTREVISTADO: Pois 2006, 2007 ou algo así. E dicir, eu levo dando... Eu fun o único profesor que neste instituto dou a asignatura.

ENTREVISTADOR: ¿Siempre?

ENTREVISTADO: Sempre eu.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Y teño que agora pensar cal foi o primeiro curso, xa son xente que acabou... Pois si, 2006, casi dez anos que levo dando a asignatura...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, es que más o menos lo que tiene de edad...

ENTREVISTADO: Non sei si 2006, 2008, non sei cando cadrou aquí que había que dala, non... Pero a din sempre eu.

ENTREVISTADOR: Vale. Una pregunta... Esto es de carácter, digamos anecdótico, es... Estamos hablando de cuántas personas han cursado con usted la asignatura de Educación para la Ciudadanía, haciendo un cálculo aproximado, estamos diciendo de cuántos chicos y chicas...

ENTREVISTADO: Pois vale, che podo facer un cálculo aproximado...

ENTREVISTADOR: Exacto, no...

ENTREVISTADO: Un cálculo aproximado. Calcula que... Si son en cada nivel, son arredor de, de media, uns 80, porque eso o sei porque lles dábamos libro de texto i tiñan numeración, i eu creo que tiña 85 libros, non sempre se utilizaron os 85 libros de texto. Calcula 80 por 8, pois...

ENTREVISTADOR: 64...

ENTREVISTADO: Pois 640 alumnos, ó longo destes anos.

ENTREVISTADOR: Nada despreciable, por supuesto.

ENTREVISTADO: Bueno... É dicir... Claro, porque en segundo son moitos, en cuarto xa son menos i en Bacharelato apenas... Se reduce moito, pero en segundo incluso agora tal, sempre tuvemos así ó redor duns 80 alumnos, sempre, por curso. I si lle boto de que foron 8 cursos, que ó mellor foron máis, pero redondeando... 600, sobre 650 alumnos.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Este...

ENTREVISTADO: Eh, ollo, hai repetidores... No sé qué, tal...

ENTREVISTADOR: Sí, vale, esto es una cifra aproximada para tener en cuenta, esto... El enfoque organizativo o... A ver, no, enfoque... La asignatura, estas asignaturas de las que estamos hablando, ¿siempre han tenido un carácter independiente? ¿Han estado vinculadas, integradas a las Ciencias Sociales o a la Filosofía o se ha dado como asignatura independiente, o es transversal o siempre esa cada... Tiene su libro de texto, su horario, sus actividades... O en algún momento se ha intentado hacer un vínculo...?

ENTREVISTADO: Vamos a ver, si me centro en Educación para la Ciudadanía está por lei asignada a un, digamos que a unha... A un seminario docente, que é Filosofía, i no caso de que Filosofía non puidera asumir iría a Ciencias Sociales, tal... Bueno, hai un orden digamos de preferencia para dala...

ENTREVISTADOR: Vale, ¿pero ha sido una asignatura independiente? Es decir, se ha dado como ella, como una totalidad, es decir, Educación para la Ciudadanía es... No hace parte de tantas horas de Ciencias Sociales, si no es Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADO: No, no, no... Educación para la Ciudadanía son dúas horas á semana, que están adxudicadas ó Departamento de Filosofía, as dou eu, i son una asignatura en si.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces yo le voy a poner aquí independiente, no es ni transversal, ni...

ENTREVISTADO: No, no, no.

ENTREVISTADOR: Eh... Los países nórdicos deciden hacerla porque les parece... Tienen otro enfoque, el enfoque es... Debe ser transversal, para ellos...

ENTREVISTADO: Si, hai que dala en tódalas asignaturas...

ENTREVISTADOR: Exacto.

ENTREVISTADO: No, no, aquí... Aquí de feito o problema era que antes había os coñecementos transversais, había... I de feito se organizou para que fora unha asignatura independente pola lei anterior: agora desaparece i se entende, en teoría, que sería transversal, pola lei nova, que logo veremos que pasa.

ENTREVISTADOR: Vale, transversal sería con la LOMCE ya...

ENTREVISTADO: Si...

ENTREVISTADOR: Es digamos lo que se prevé, lo que...

ENTREVISTADO: Sh... Pero claro, desaparece tal... Pero máis ben o que é... Desaparece. De feito, si se implantou foi porque o da transversalidade non acababa de funcionar i entonces se decidiu que ou eran uns contidos concretos, tal... Que de feito incluso se modificaron porque agora lles teño que explicar máis teoría política, que antes non. Si queres ver así.... Ó longo de que din a asignatura, e a asignatura Ciudadanía, si che sirve para tal...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADO: Era unha serie de temas, entre comillas, transversais, como a igualdade de xénero, as culturais e a integración cultural, ¿vale?

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Que de feito o temario sigue sendo o mesmo, é dicir, explicar que é a Ciudadanía, os dereitos cidadans, explicar para que serve a educación i a tarefa da educación tanto a nivel organizativo, desde como funciona un centro escolar a cales son os obxectivos sociais da educación, cuestións de relacións personales, é dicir, a familia,

a amizade, o enamoramento... O sea, cuestións de que... Digamos que terían que ver con educación emocional... Che estou falando así de memoria do que facía...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, perfecto.

ENTREVISTADO: Vale. Cultura, xénero, logo cuestións de política, era sobre que é o sistema xudicial, que é a democracia, así tal... Pero logo había temas como a educación para a paz, educación para o consumo, educación para...

ENTREVISTADOR: ¿Estamos hablando de antes?

ENTREVISTADO: De antes. É dicir, agora... Eso era antes, agora se modificou, ou duns anos para acá, tres anos para acá, se modificou na insistencia de que hai que falar máis, de por exemplo, da parte que eu entendo de política, de que é a Constitución española, organigrama... Digamos de cuestións que serían de política concreta española, de dicir como funciona o sistema...

ENTREVISTADOR: Sistema político...

ENTREVISTADO: A Constitución, o Estatuto i demáis.... Vale...

ENTREVISTADOR: Sistema político español... Incluso hasta las fuerzas armadas...

ENTREVISTADO: Sí, vale, vale, habería que falar un pouco de eso...

ENTREVISTADOR: ¿De antes?

ENTREVISTADO: De antes... Claro, aparte de política de antes, eu con dicir "mira, a democracia é esto, no sé que...", é dicir, podía pasar.. Agora se me insiste, e de feito esta é a parte do trimestre na que estou traballando e donde se lles explica desde o sistema impositivo, é dicir, que son os impuestos, que tipos de impuestos hai, cousas destas a... Agora nesta outra parte hasta final de curso, é dicir "bueno, mira a Constitución española se aprobou, isto é o importante que hai que controlar da Constitución española, eso é o Estatuto de Autonomía..." ¿vale? cuestións si queres máis específicos legais políticas.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Pero foi unha modificación, aparte do que había antes, ¿non?

ENTREVISTADOR: Legal político...

ENTREVISTADO: Bueno... Si, máis legal político, ¿non? de... Namais...

ENTREVISTADOR: Vale, una pregunta entonces, vou a retrotraer un poco porque... Para no perdernos.

ENTREVISTADO: Vale, vale, vale. Esto o estás gravando para logo recordarte, ¿non?

ENTREVISTADOR: Por supuesto.

ENTREVISTADO: Vale, ben (Risas)

ENTREVISTADOR: Pero si está incómodo...

ENTREVISTADO: No, no, no, dígoche máis que nada é por dicir... Si estás tomando nota, creo que che din moita información logo...

ENTREVISTADOR: Pero por eso ya...

ENTREVISTADO: Vale, vale, perfecto.

ENTREVISTADOR: El hecho de grabar, bufff... Me solventa muy... Hay personas que no les gusta que se grabe... Luego me toca a mí...

ENTREVISTADO: Vale, vale, nada, nada, dígoche, vale, ben.

ENTREVISTADOR: La siguiente pregunta, y quisiera tomarla así en orden es hablemos del libro de texto, empecemos... Ya luego hablaremos de los temas otra vez, pero... ¿Se usa mucho el libro de texto en clase? ¿Lo usa a menudo o no mucho?

ENTREVISTADO: Vale, eu... Vamos a ver, eso foi unha decisión persoal miña. Se recomendou un libro de texto, de feito temos libros de texto que agora están retirados. Explicoche porque, máis que nada para tomes a referencia, i porque os teño retirados. A

ver si agora teño un libro de texto... Aquí está, Ciudadanía, toma. Este foi o libro de texto que ó principio se recomendou, precisamente porque para evitarnos problemas de materiais i tal, tomamos como referencia... Eso foi unha decisión de Departamento didáctico, de recomendar un libro de texto...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADO: Esta é a referencia i digamos que este libro era o que se adaptaba a LOGSE, pero a seguinte reforma que houbo digamos que quedaron cousas que... Que digamos que o libro xa non é tan válido, ¿non? Vale, sobre todo porque lle falta esa parte xurídico legal i demais, ¿non? Bueno, se utilizou este libro, era de préstamo gratuito, ¿vale? por eso o teñen aquí... Era o que che dicía eu... Os números detrás e eso tipo de cousas, ¿vale?

ENTREVISTADOR: Hum...

ENTREVISTADO: Vale, ¿qué pasou? Eu o único que fixen agora coa nova adaptación foi... Collín o libro de texto, o fotocopie, solo unhas partes que si utilizo en clase logo de varios anos de ver que funciona, que non funciona, que fago, que non fago... Seleccionéi partes, se fotocopiou i de outros textos, de outras cousas i outros materiais lle fixen os engadidos destas novas esixencias...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, perfecto.

ENTREVISTADO: Vale, entónce o alumnado ten un... Digamos que un libro de texto pero en fotocopias, que parte é isto i parte do material que o libro non tiña...

ENTREVISTADOR: ¿Como un dossier? ¿Cómo un dossier preparado...?

ENTREVISTADO: Si, si, no, un...

ENTREVISTADOR: ¿Como una adaptación de varias lecturas?

ENTREVISTADO: Si, de... No, de varios materiais que veñen nun... Unhas fotocopias que reciben a principios de curso.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: É dicir, que sería o libro de texto, entre comillas.

ENTREVISTADOR: Sí, vale.

ENTREVISTADO: ¿Como se utiliza? que era outra tal... Bueno, pois fundamentalmente é as explicacións que se dean en clase, as actividades que o libro este ou o outro suxiren pois se van facendo, as van... Bueno, nada, igual me estou adiantando...

ENTREVISTADOR: No, no, no, está perfecto, no, no, es que... Perfecto, está todo hilado, prefiero así.

ENTREVISTADO: Bueno, nada, si... O libro se utiliza para que lean, para que tomen datos i a partir de aí podemos investigar máis ou non. Máis que nada o teñen sempre coma unha referencia pois... Por exemplo, agora che acabo de abrir aquí... As relacións familiares, esto, por exemplo, é unha enquisa que está desfasada porque é de 2005, unha cousa así, é dicir, bueno... Aquí hai unha serie de suxerencias "como pensas que queres que sea o teu futuro, responde..." é dicir, eu utilizo o libro como suxerencia para que eles fagan traballos nun caderno de traballo, ¿vale?

ENTREVISTADOR: Vale... Caderno de traballo...

ENTREVISTADO: Donde eles tamén revisan un pouco que material teórico hai aquí, que é o que eu explico en clase i namáis, o libro o utilizamos como ferramenta de apoio, é dicir, aquí hai información, a información digamos teórica se colle do que o libro diga, non me quero pasar moito máis... Hai partes en que o libro se queda escaso, que entón é o que eu lle aporato a maiores. Eles teñen un caderno de traballo donde traballamos actividades que o libro suxire ou outras que eu lles propoño i toman os apuntes ou as notas de clase correspondentes i xa está. Eso en canto a utilización do libro.

ENTREVISTADOR: Perfecto, perfecto. Respecto a lo que usted llama los engadidos o... De otras lecturas, ¿ese tipo de lecturas son extraídos de libros de... Otros libros de texto, algo que usted ya... Son lecturas propias que usted decide...?

ENTREVISTADO: No...

ENTREVISTADOR: ¿O son...? ¿Cómo surgen esos engadidos?

ENTREVISTADO: No, fundamentalmente... O engadido, fundamentalmente, foron sacar de determinados manuais digamos que heteroxéneos nese sentido, esquemas i definicións teóricas desa necesidade, é dicir, que era a Constitución, catro cousas, que era o preámbulo, que di... Material moi concreto. Fundamentalmente para non ter que nin eu explicarllo demasiado en clase senón "aquí está o preámbulo da Constitución, no lo leemos i agora explicamos porque isto é importante, que é o que di o preámbulo da Constitución". ¿Estatuto de Autonomía? "ah, o Estatuto de Autonomía temos que fixarnos en estas catro cousas..." lle preparei un material a propósito meu, que lle explico en clase, pero teñen no libro realmente un esquema. É unha cousa así.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Fundamentalmente é material que eu collín, decía "ah, pois mira, aquí hai un cuadro donde explica a división de poderes, pois aquí che queda, volo copio y volo aporito como material..." y entónces... Fundamentalmente esquemas ou definicións ou introducións tal... Que o mellor dices "ah, pois mira, deste libro hai este capítulo que di diferentes tipos de Estado, Estado federal, Estado centralista, pois digo, vale, pois mira, aquí está ben y collemos ese material".

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Fixen eu esa escolma, esa escolla precisamente para evitar... Porque o libro este non o tiña, nada máis.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, entónces... Esa es una pregunta que tenía, pero ya me la ha respondido, pero voy a incidir. Por tanto, puedo entender que hay un proceso de

selección y revisión no existes... Siendo el único profesor su proceso fue... Como no tiene que compartir con otras personas... El Departamento... Entonces pues simplemente adoptar determinado libro, este, por ejemplo, Santillana Obradoiro, ¿fue por qué era el que había? ¿Fue por qué el proceso de selección...? Digamos que no...¿era el que había o...?

ENTREVISTADO: No, no... O proceso de selección naquel momento era... Hai oito anos ou non sei cando...

ENTREVISTADOR: Es del 2007 este.

ENTREVISTADO: Bueno, pois vale, pois nese momento é, das varias ofertas editoriais que tivemos naquel momento, que tivemos, foi un consenso entre o profesorado que impartimos... Bueno, no Departamento escollimos, é dicir, cal é que se pode adaptar á manexabilidade do alumnado que temos? É dicir, había uns que eran máis tochos, por exemplo, ou máis teóricos, ou tal... Aquí... Este me pareceu, no seu momento, che estou falando do 2007 entonces, que era máis manexable naquel momento. Logo, claro, cando tomei a decisión de... Xa non darlles o libro, senón de facer unha escolma, un resumo, das partes importantes, é dicir "bueno, ó longo destes anos, que foi o que vin que me funcionaba ou non co alumnado?"

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: I que partes entonces penso que o libro sigue sendo vixente ou necesaria, ou que partes se me quedan... Dada a nova situación, non se me adaptan...

(Ruidoen la puerta). Está aberto!

(Saludan a una tercera persona que entra en la sala)

ENTREVISTADO: Fundamentalmente foi eso, de... Vale, fun eu o que fun escollendo o material, o que tamén, a base da propia experiencia de dar, de non dar... O que vin... "bueno, pois hai partes deste libro que vexo que me funcionan, que me son útiles para impartir, i non", por eso me quedei con tal.

ENTREVISTADOR: Es una selección personal, digamos...

ENTREVISTADO: Hum.

ENTREVISTADOR: A partir de la experiencia...

ENTREVISTADO: Da experiencia dos anos i tal.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Igual cando solo tiña por exemplo o libro, si eso che sirve de ilustración, e ano a ano digamos que o libro o tomas como unha proposta i ves que hai cousas que funcionan i outras que non, partes dun propio tema que, por exemplo, si vamos con este da convivencia, en concreto de... Das leis i tal, pois digo "bueno, ó mellor hai xente que ó falar da seguridade das motos ou da delincuencia xuvenil era conveniente, ou non, dependendo da..." Incluso a adaptación do propio material, i eso é ano a ano, a tes que levar a aula. É dicir, non é o mesmo... Dígoche así por experiencia, hai un día en que teño tres clases seguidas, pero son tres ritmos diferentes de traballo, polo cual, nunhas poden admitir un tratamento si queres máis teórico formal porque o tal... Noutras, ó mellor, tes que centrarte en contidos mínimos, moi mínimo, porque tes que traballar por exemplo outro tipo de habilidades sociais ou cousas así...

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADO: O libro de texto sempre é vale, unha referencia, pero non é algo que sigamos ó pe da letra.

ENTREVISTADOR: Vale. El aula decide, de alguna manera, su nivel académico y las necesidades de los chicos, depende... Digamos que es como lo que define...

ENTREVISTADO: No, incluso o ritmo de dar a propia materia, a parte teórica, por exemplo, cada clase... Empezas o curso con... Digamos con un mesmo ritmo, pero logo, cada aula vai impoñendo o seu i esas cousas. Logo a nivel de facer probas obxectivas ou tal, pois evidentemente máis ou menos son igual para todos porque digamos que na

miña idea é ter máis ou menos visto... Os mínimos os viron todos, ¿non? entón realmente o tipo de probas obxectivas, chámalle exames ou tal...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADO: Pois son, máis ou menos, similares, pero bueno, dentro de cada aula as probas obxectivas tes que adaptalas a adaptacións curriculares, problemas tal...

ENTREVISTADOR: Adaptación curricular, perfecto...

ENTREVISTADO: Bueno...

ENTREVISTADOR: Claro, no se puede...

ENTREVISTADO: Non a todos os mesmos chavales lles podes xulgar da mesma maneira nin presentar incluso o mesmo examen, nin cousas polo estilo, ¿vale?

ENTREVISTADOR: Bueno, bien, perfecto, creo que me ha quedado, digamos... En líneas generales me ha quedado claro. Eh... Ahora, vamos... Si no le importa vamos a centrarnos en la educación democrática, o vamos a centrarnos... No en otros temas si no, ¿cómo se enseña la democracia? es básicamente, ahora, si puede hacer memoria sobre el tema.

ENTREVISTADO: Vale.

ENTREVISTADOR: Eh... Le voy a proponer una tesis, que es con la que yo parto, y si le parece vamos a discutir sobre ella.

ENTREVISTADO: Bueno.

ENTREVISTADOR: De acuerdo al análisis elaborado de más o menos unos 350 libros de texto, incluido este, parto de una hipótesis que es la siguiente: los libros de texto, su gran mayoría, su gran mayoría, una inmensa mayoría, hacen énfasis más en un concepto de democracia representativa, elitista, liberal, llamémosla así, frente a una democracia participativa, una democracia ciudadana. Quiero decir que se hace más énfasis en que

aprenden que la democracia es elecciones cada cuatro años y el resto de formas de participación están totalmente omitidas...

ENTREVISTADO: Vale...

ENTREVISTADOR: Esa es mi hipótesis de partida... Se puede destruir o no...

ENTREVISTADO: No, no, no...

ENTREVISTADOR: Pero es una hipótesis de partida.

ENTREVISTADO: No, dígoche, a nivel...

ENTREVISTADOR: Cuando se habla de democracia...

ENTREVISTADO: A nivel de libro de texto dígoche, y a nivel de esixencia eh... Eu teño claro que o que a nivel teórico lles teño que ensinar é a democracia como procedemento, ¿vale? De feito eu lles machaco...

ENTREVISTADOR: Como procedimientto, sí.

ENTREVISTADO: Como procedemento, é dicir, a democracia en que consiste? A, en hai eleccións, en que hai separación de poderes, en que hai... Digamos que sería a democracia como formalidade. Bueno, perfectamente, de feito a dificultade máis grande que lles noto a eles é á hora de asumir cal é o papel dos partidos, dos sindicatos, dos grupos de presión... Por exemplo, o libro de texto este introduce a palabra grupo de presión, i digo "ostra, agora como che explico como funcionan realmente os grupos de presión i en modelos tan importantes como o estadounidense, que se vende como cuna da democracia, funcionan máis os grupos de presión, os lobbies, que non os partidos políticos, por exemplo, ¿non?" Entonces, de entender que hai intereses económicos ou sociais ou étnicos ou tal, que poden exercer unha acción política moi concreta i moi eficaz, entendendo por eficaz que se salgan con la suya, ¿no? O sea, que xeneran leis i goberno, ¿non? ese... Esa é unha reflexión de partida. Evidentemente lles intento tamén facer que reflexionen, que... Por exemplo, eu en clase non son democrático, que conciban de que cal é o comportamento democrático, i de que eu non o son. I din, por

que? porque evidentemente esto... Lles explico, "esto é unha monarquía, entendendo por monarquía de que mando eu solo i as decisións as tomo eu, i esto é un goberno unilateral, entonces non é..."digamos a aula, aínda que... Digamos... Lles quero deixar manifestamente claro que a aula, eu i o sistema non o concibimos como un espacio democrático, sinón como un espacio de transmisión de xerarquía. Por exemplo... Solo que eu llo fago explícito, é dicir, eu aquí estou actuando como un monarca non absoluto, porque teño unha lei que teño que cumprir, entonces lles explico que significa eso de constitucionalidade, é dicir, de que o poder se limite a si mesmo con unhas leis, como fundamento formal tamén da democracia. Pero evidentemente os libros de texto tanto en segundo como en cuarto i tal, a única insistencia que teñen é a democracia como sistema, a democracia formal ou como tal, pero a democracia como actitude i tal, evidentemente... Como digo.... Se lle pode nomear, pero explicala i practicala non necesariamente. Eu coñezo... Digamos a nivel así como comentario coñezo xente de que si, que intentan... Digamos que miña postura é un pelín cínica moderna, ¿non? ou de realismo político, é dicir eu entendo de que quero que teñan información i preparación para ver i analizar o que está pasando fora. Non quero prexuzgalos, simplemente o que está pasando fora, digo "mira, temos dous criterios: o que está pasando fora nos pode parecer moi mal, pero temos que razonar porque nos parece mal o que está pasando i que deberíamos de poñer, ¿non? pero evidentemente eu o que quero é que levedes claro cales son as regras de xogo que estamos xogando" i evidentemente o que explican os libros de texto é cales serían as regras de xogo democráticas, nada máis, non a democracia participativa nin tal... É dicir, ¿vale? eso é a nivel teórico, logo o que haxa en clase como intento de romper esas paredes ou tal, máis que nada é porque o meu obxectivo persoal, como profe, é que leven polo menos catro ferramentas de reflexión sobre o que sucede.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: ¿Vale?

ENTREVISTADOR: Perfecto. Eh... Entonces, voy a insistir en la pregunta y es... O sea, qué temas...

ENTREVISTADO: No, no, estou de acordo coa túa tese, é dicir, si analizas os libros de texto, os libros de texto insisten na democracia formal, a democracia consiste en esto, esto, esto, esto. Vale. Si hai, esto es una democracia, vale, pues moi ben... I que é o que tes que entender? Pues que democracia es cada cuatro años voto, democracia es que puedo montar un partido político, democracia é que teño equis liberdades pois de expresión, de tal... I digo teño equis porque estamos discutindo agora ese tema, é dicir, de quen ten máis liberdade de expresión, si eu que vivo aquí na Laracha ou un señor como Berlusconi, que posee casi tódolos medios de comunicación dun país; entonces, quen ten máis liberdade de expresión? ¿non? Pois ese tipo de cousas.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces... (Risas)

ENTREVISTADO:(Risas)

ENTREVISTADOR: No, es que más claro no... O sea, que temas como estos que propongo acá, por ejemplo... ¿Es posible que se hable de temas como... Que salga en algún momento huelgas, una manifestación, una marcha, un movimiento social...?

ENTREVISTADO: Vale, moi ben, vale...

ENTREVISTADOR: ¿En algún momento han surgido esos temas? ¿Se podrían tocar o definitivamente es mejor ni tocarlos...?

ENTREVISTADO: No, no, explícoche, explícoche, explícoche... Que temos tocado i que vamos a seguir tocando, porque... Folgas lle teño falado de que significa unha folga i porque cando eles fan folgas porque non son efectivas, ¿vale? porque eles aquí as folgas as entenden como non vir a clase...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADO: Vale, é dicir, no... Digo "observado o comportamento..." tiveron unha folga, os de segundo protestaron porque eles non puideron ir á folga i tiveron que

vir ó colegio. Entonces entenden unha folga como unhas vacacións decididas unilateralmente. Vale, non como unha medida de presión, entonces lles explico "ah..." explicar en que consiste unha folga, porque o enlace cos sindicatos, é dicir, que é un sindicato?

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADO: A nivel básico, é dicir, lles explico que un sindicato é unha organización política que fundamentalmente ten como obxectivos, obxectivos laborais económicos i que un sindicato, pura i duramente, intenta defender os intereses dos seus asociados, ¿vale? i conseguir algo, unha mellora ou o que sexa, uns obxectivos laborais económicos. Entonces cando lles digo "cando ides os estudantes a unha folga, que obxectivos laborais económicos queredes conseguir? aí, non sei, nos dicimos que hai folga i entonces non vimos ó cole", digo "ah, pero non cortades carreteras, non facedes manifestacións, non facedes nada, entonces non fixestedes ningún tipo de presión", porque lles estábamos falando de que era eso, ¿non?

ENTREVISTADOR: Vale, estos son unos ejemplos...

ENTREVISTADO: Vale, folgas sindicatos, ¿non?

ENTREVISTADOR: Tampoco se trata de hablar de eso exhaustivamente, pero lo pongo...

ENTREVISTADO: No, no, é dicir... Logo... Bueno, pois digamos que parte deste temario que tes aquí, se ten falado en clase, é dicir, para que sirven as eleccións...

ENTREVISTADOR: Las elecciones... Digamos las elecciones... Que es lo que estamos diciendo, que predominantemente es lo que más...

ENTREVISTADO: Vale, no, no...

ENTREVISTADOR: Los libros de texto hablan más de esto, es donde ponen el énfasis, ¿no?

ENTREVISTADO: No, no, vale, no... Pois moi ben, explicar de que son as eleccións, si sirven para algo ou non i que características deberían ter unhas eleccións, digamos a nivel formal...

ENTREVISTADOR: ¿Movimientos sociales? Podemos dejarlo ahí...

ENTREVISTADO: No, no... Movements sociales... No, no... Se lles engade...

ENTREVISTADOR: Movimiento obrero o sufragista...

ENTREVISTADO: Digoche, non (*****) parte de educación... Claro, é que nos estamos centrando na educación da democracia, é dicir, parte desto se falou noutros momentos...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: É dicir, movementos sociales, por exemplo se introducen cando estamos falando pois, por exemplo, de feminismo, de integración cultural y de ese tipo de cousas se introduciron estas cuestións...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: É dicir, de que foi o feminismo, de que foi a loita tal... Bueno, cando falamos da educación pois, bueno, as... Movementos de renovación de escola i cousas polo estilo. Ou incluso falando así un pouco a nivel histórico pues bueno, de que hai cen anos os anarquistas i emigrantes i tal pois foron os primeiros en crear escolas públicas en Galicia, por exemplo. Escolas... Non as escolas que facía o Estado tal, sinón de dotar aldeas i zonas que o Estado non cubría determinadas necesidades... Bueno, por exemplo, a ese nivel introdutorio.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: ¿Vale? É dicir, pero non necesariamente se trata deso, senón dese listado de palabras se trataron algunhas i se están tratando algunhas.

ENTREVISTADOR: Entonces, si entiendo bien, se habla de democracia, que es lo que... De acuerdo con la tesis que propuse, es lo que más predomina. El libro de texto trabajáis la democracia representativa cada cuatro años, bien. Cuando se habla de estos temas, se habla de estos temas pero no precisamente cuando se habla de democracia si no hay otros momentos, cuando tiene que ver con género u otras cosas, cuando sí se habla, o sea, noncesariamente en el contexto democrático, pero se habla, aunque sea en otro contexto, pero se habla...

ENTREVISTADO: No, no, a ver....

ENTREVISTADOR: Es lo que quiero decir...

ENTREVISTADO: Si, si, no, vale, si, non de todo ese listado, pero si se fala, é decir...

ENTREVISTADOR: No, tampoco tendría porque hablarse de todo, solamente es como una manera de poner... Como para recordar por si...

ENTREVISTADO: No, bueno, vale...

ENTREVISTADOR: Pero esto no es porque tenga que estar, porque yo no hago el curriculum.

ENTREVISTADO: Vale, vale, no, dígoche, de ese tipo de accions i de tal si se fala en algún momento, non de todo ese listado, pero de cousas i tal.

ENTREVISTADOR: Bien, ahora... ¿Cómo se evalúa las asignaturas... Estas asignaturas de Educación para la Ciudadanía? ¿Se evalúa de qué forma? Aquí me había dicho que había una prueba objetiva...

ENTREVISTADO: Vale, che digo...

ENTREVISTADOR: ¿Y básicamente es eso o hay alguna otra cosa?

ENTREVISTADO: Para min hai tres niveles de avaliación, que son sumatorios...

ENTREVISTADOR: Vale, niveles de evaluación...

ENTREVISTADO: Sumatorios... Explícoche...

ENTREVISTADOR: Sumatorios... Sí.

ENTREVISTADO: Sumatorio para min significa non fago media senón que lle dou unha porcentualidade a tres aspectos da asignatura; digamos que un 30 non máis, 30-40, dependendo, por cento, da nota é teórica, serían esas probas, é dicir, que coñecemento teórico sobre determinado vocabulario, conceptos, tal...? Digamos que serían do libro i tal, ten o alumnado, ¿vale? digamos que, entón, o resto é de outro tipo de comportamentos, é que capacidade de traballo, digamos, i expresión escrita, terían? é dicir, i entón esas tarefas, ese caderno i tal, levaría outra vez outro... Digamos outro tercio, sería dunha especie de traballo personal en... Que eles fan, "ah, resolvín as fichas, fixen tal, collín reflexión, tomei anotacións de diario de clase..." digamos así dese traballo se queres tamén formal, pero máis individual... Aquí hai uns que, digamos que os alumnos que vamos a calificar brillantes son aqueles que demostraron pois bastante capacidade de traballo, pero de reflexión personal, o sea, de...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Digamos que foron capaces de elaborar máis reflexión, non solo se quedaron en "ah, bueno, pois resolvín tal historia", non, senón que foron máis alá. I logo hai outro tercio, o 30%... Bueno... Digamos que as porcentaxes van a ser variables según o alumnado, evidentemente...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Pero digamos que habería esa terceira parte que sería, precisamente, o que lle chaman os chavales "que pasa en clase?". Que pasa en clase? aquí valoro a capacidade de, precisamente, de defender oralmente i de intervir oralmente, i expresar a súa opinión, o seu parecer... Digamos esa actividade que fas na aula, donde eles interveñen para expresar, para discutir ou que sexa, ¿vale? sería o único aspecto así...

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: ¿Vale? É dicir, eu sumo esas tres partes: a proba... Quen sumado consiga pois a nota que teña, evidentemente. Evidentemente alguén que solo estudie teoría i tal non vai a aprobar, non vai a conseguir... o obxectivo non é solo saber teoría, o obxectivo non é solo facer un caderno cos deberes, por dicilo así, que eles entenderían, senón que a suma dos tres é o que da o resultado. ¿vale?

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Ese é o concepto que levo aplicando tal... As probas obxectivas que digo realmente están enfocadas a que entenderon ou que pillaron digamos do básico, é dicir, vale, pois en democracia... vale, pois teño que entender... Te quedou claro que en democracia funciona esto... Que tal? Ou datos como que, vale, a Constitución é de 1978, ¿vale? pois vale... Te sabes ese dato? te sabes ese dato, i que significa tal? ou bueno... As probas son moi sinxelas, fundamentalmente xogo con verdadeiro e falso, i que fagan... I lles aporta unhas definicións i eles teñen que saber de que se está falando, non?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Son, nese sentido, moi sinxelo. A libreta? Pois a libreta bueno, o caderno de traballo é... Vale, agora xa que estamos falando... Vale, tes que deixarme reflexado, por poñerche un exemplo, desto de democracia... Busca en mapas i dime cantas democracias hai no mundo... É dicir, cantos países cumpren eses criterios que acabamos de aprender de eleccións libres, non sei que, de garantías constitucionais, de respecto polos dereitos civís, de separación de poderes i tal... bueno, agora é cando dicimos pois píllate Amnistía Internacional e os informes, entón vamos ver se eso é unha democracia ou non, e a resposta xa lle digo "mira, hai menos democracias no mundo que tal...", ¿non? como lles digo tamén nese momento tal... Teñen que dicir "mira cantas monarquías hai no mundo e cantas repúblicas", máis que nada para entender formas de goberno, é dicir... I cantos países son federais i cantos países non son federais.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Lles dixen "é máis complicado...", é dicir, países federais ou monarquías é fácil atopalos, pero en cambio de distinguir unha democracia dun sistema non democrático, autoritario, totalitario, o que queiras, a eles lles costa máis traballo distinguir unha cousa da outra. Eso sería o reto, eso é unha actividade que hai que traer no caderno, teñen un tempo para... É dicir, non é de hoxe para mañán, senón eu lles mando actividades a un mes vista, a tres semanas, a dúas semanas... Nunca máis de... Nunca menos de dúas semanas.

ENTREVISTADOR: Bueno, me quedan solamente dos preguntas para terminar, no sé si estamos ya...

ENTREVISTADO: No, no, é dicir, hasta as 12:30 tería... Que son agora... Vai a tocar o timbre...

ENTREVISTADOR: Sí, faltan 20 minutos para las 12:00.

ENTREVISTADO: Bueno, nada, perfecto.

ENTREVISTADOR: Vale. Esas dos preguntas tienen que ver con acciones democráticas dentro del aula o dentro del Colegio. ¿Existen elecciones de gobierno... del gobierno escolar... Existe...? ¿Y cada cuánto... Se hace cada año...?

ENTREVISTADO: Vale...

ENTREVISTADOR: ¿Hay actividades democráticas...? Es que he estado mirando y vi algo, por ejemplo, que tiene que ver con la participación, con... Los Irmandiños, abajo, pero no le entendí bien... Pero no he visto... Digamos en algún momento... Como algo...

ENTREVISTADO: Bueno....

ENTREVISTADOR: ¿Hay actividades democráticas?

ENTREVISTADO: Eh...

ENTREVISTADOR: Participación, sindicato o algo así...

ENTREVISTADO: Si i non, agora che matizo. Eh...

(Llaman a la puerta e interrompe una terceira persona en la sala)

ENTREVISTADO: Si i non, vamos pola parte si. A parte si é: Consello Escolar hai eleccións cada dous anos, bueno, é un proceso que se lles explica i tal para escoller de delegados para o Consello Escolar i como tamén se os pais están implicados para a elección dos representantes dos pais i demais, bueno... Se lles explica, pero claro, se lles insiste no ano en que toca renovación do Consello Escolar. I logo tódolos anos que se lles explica desde as tutorías i demais, a elección dos propios delegados. De feito en Ciudadanía, en segundo, lles insisto precisamente na idea de que política é tomar decisións que nos afectan a todos, ou que afecta a vida dos demais, i que, evidentemente, eles que lles fago a seguinte pregunta "vos interesa a política? non é un rolo e os políticos son todos uns mantas, ou malísimos", digo "vale, por eso escolledes os delegados que escolledes, ¿non? os representantes vosos... Entonces non vos queixades dos políticos porque son xente que vos escolledes, ¿non?". Se lles explica o da elección de delegados de clase, como tal, i funciona para tomar determinado tipo de decisións. Xa a nivel de democracia representativa, pois funciona a Xunta de Delegados. Moitas decisións, aquí, que teñen que ver co alumnado, funcionan... Por exemplo, folgas... Non sei que, tal... A Xunta de Delegados digamos que é un órgano que ten certa voz... Non sei si... É dicir, se lle toma en conta, ¿non? É dicir, pois por exemplo, os delegados levan tal... Pois por exemplo, incluso, houbo folgas en que aquí se adaptaron ou se cambiaron os días i tal porque a Xunta de Delegados tomou esa decisión, vale? Hasta ese punto se lles... Bueno, se lles respeta ós que están... Bueno... Logo, máis cuestións de participación democrática a nivel de base? Pois non, ahí é donde che diría non, non vexo de que haxa...

ENTREVISTADOR: ¿A los chicos...?

ENTREVISTADO: Eh... Sindicato? Aquí, de feito, as folgas que están eles asumindo as asumen, de feito, tristemente, no peor dos casos, o digo por xente maior, é dice "joder, este ano aínda non houbo ningunha folga, haberá que facer algunha non?"

entonces é o concepto este de folga vacación... Sin... É dicir, faltamos a clase pero non hai consecuencias...

ENTREVISTADOR: Ya, ya... (Risas) ¿De qué curso estamos hablando?

ENTREVISTADO: Aquí teñen dereito á...

ENTREVISTADOR: No, de estos que dicen estos comentarios... Si puede identificar...

ENTREVISTADO: Ah, xa son maiores...

ENTREVISTADOR: Ah, son los de Bachillerato...

ENTREVISTADO: No, no, de cuarto i tal...

ENTREVISTADOR: De tercero, cuarto...

ENTREVISTADO: Vale... De terceiro i cuarto porque son os que realmente poden ir á folga, por lei, primeiro i segundo de ESO, aínda que queiran... A non ser que os pais decidan, non poden ir...

ENTREVISTADOR: Claro, porque tienen que tener entre...

ENTREVISTADO: A partir dos 14 anos, o sea... O nivel é en terceiro, cuarto, primeiro de Bacharelato i segundo de Bacharelato, si poden participar, por lei os menores tan menores...

(Interrumpe otra persona en la sala)

ENTREVISTADOR: Vale...

EP03. Entrevista al profesorado 3.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP03
SEXO	Hombre
EDAD	45 años
TITULACIÓN	Lic. en Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	10 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	Entrevista informal

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Para empezar, ¿Emplea libros de texto cotidianamente en clase?

ENTREVISTADO: Siempre uso libros de texto en las diferentes clases. Sólo en 2º de bachillerato que tengo Historia del arte en España, que complemento con apuntes propios y otros libros.

ENTREVISTADOR: ¿Hay algún proceso de selección de libros de texto de EpC, GeH?

ENTREVISTADO: Realmente no. Cada profesor escoge el que le parece. Aunque esa decisión le corresponde especialmente a los profesores más antiguos. Los profesores interinos no intervienen. Cada uno por experiencia selecciona la editorial que le ha funcionado bien.

ENTREVISTADOR: ¿Trabaja en clase los Movimientos Sociales? ¿Hay alguno en especial?

ENTREVISTADO: Sí se plantea. Por ejemplo en 3º estamos realizando trabajos sobre

ecología y los movimientos ecologistas. Pero además los estudiantes entran en contacto con esas realidades cuando ven que nosotros vamos a una huelga. Además en los días previos y posteriores se les pregunta sobre el sentido. Se les explica que si la que gente no se une no vale de nada. Sobre otros movimientos no me he fijado pero intento vincularlos con la actualidad, por ejemplo el movimiento obrero... Pero en todo caso eso es de acuerdo a cada profesor y sus intereses.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo trabajan los contenidos?

ENTREVISTADO: Al final de cada tema hay un pequeño apartado en el que están indicados. A veces están a lo largo de la unidad. Se explica un poco y luego dan juego para trabajar temas de actualidad y el pensamiento crítico. La semana pasada en clase de 3º hicimos un debate sobre la inmigración vs. Emigración, formaron dos grupos y cada uno, a su modo, tenía razón.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo va lo del Banco de libros de texto?

ENTREVISTADO: Este año va a ser muy raro pero no salimos perjudicados. La otra opción es que los padres, si nosotros les damos los libros en el banco de libros; que tengan un segundo libro en casa para no andar el niño cargando con uno y con otro. Van a hacer lo que sea pero yo pienso que van a venir al banco de libros. Y que va a funcionar como el año pasado. Los martes y los jueves estamos aquí. Y a partir del 25 de junio estaremos todos los días que es cuando los padres vienen a hacer la solicitud... y puedes ver todo el movimiento. Los niños empiezan a matricularse desde el 25 en adelante hasta el día 1 o 2 de julio... más o menos. Esos son los días en que nosotros recogemos: atendemos solicitudes y recogemos donaciones y además hoy teníamos que hacer una circular para convocar al martes que viene a las 18:30 de la tarde a los padres que quieran venir a informarse, les informaremos un poco de la normativa y presentarles nuestro proyecto, los cambios que hemos decidido en el APA. Si te quieres acercar a la asamblea estamos aquí en el centro a las 18:30.

ENTREVISTADOR: ¿Y que es lo que están organizando ahora?

ENTREVISTADO: Es una asamblea informativa a los socios del APA. He invitado también a los colegios de abajo. Nosotros queremos informar no solo a nuestros socios sino a los que se incorporan el año que viene, claro, los que terminan 6º en el de [REDACTED], en el de Prácticas. Son los colegios adscritos al centro. Esos directamente se incorporan a nuestro centro. Se pueden incorporar cualquiera porque en bachiller y en Eso hay libre admisión de centro. Pero esos ya vienen automáticos. Salvo que informen de lo contrario los padres. No están obligados a venir pero lo suyo es que la matrícula vaya automática.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es el procedimiento de donación?

ENTREVISTADO: El que tiene los libros lo único que tiene que hacer es venir los días marcados ahora del 25 junio al 2 de julio y los entrega. Ha habido cambio con respecto del año pasado: cubrían una ficha como esta y cubría... (por un lado es donación y por el otro solicitud) y a partir de ese momento nosotros -habíamos decidido en una asamblea- esos libros al igual que habían sido donados a nosotros, nosotros los donábamos a otros padres. Hacíamos de meros interlocutores o de intercambios de solidaridad –como se dijo alguna vez-. El que viene sólo entrega los libros, nos cubre una ficha en la que informa de quién es el libro qué entrega.

ENTREVISTADOR: En caso de no poder aportar y necesitar, ¿qué hago?

Los mismos días cubres la hoja por el otro lado. Hay otro tema, es decir, tu puedes tener libros y los traes aquí. La diferencia es que tú tienes unos libros que nos valen. Entonces si los libros nos valen, nosotros damos una puntuación por cada libro que entregues. Pero si los libros que traes no valen, los recogemos igual y se los damos a una ONG. Pero los que puntúan son los que nos valen a nosotros para distribuir a los otros.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo bareman las solicitudes?

ENTREVISTADO: Tenemos que baremarlas de alguna manera y como dice [REDACTED], aquí lo que decidimos fue: bueno el que entregue conforme a tanto válido entregue, tantos puntos tiene. De alguna manera había que ordenar las solicitudes, ¿de acuerdo?

Tenían prioridad aquellos que hubiesen donado más y después ya los que no donan nada, que suelen ser los que se incorporan nuevos o sencillamente no quieren hacer entrega de algo, pues esos quedan al final de esa lista. De todas formas como te decía antes, todos llevaron algún libro. Los de primero lo tuvieron el curso completo sin entregar nada. Lo recibieron todo. Tuvimos una avalancha de libros de 1º y aún sobran algunos por ahí –aquel lateral de la derecha.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos recibieron?

ENTREVISTADA: Y recibieron todos. Todo el que pidió libros de 1º, llevo todos los que pidió... y sin puntuación ninguna, sin entregar nada...

ENTREVISTADO: Hubo muchísima aportación de los que subían (pasaba) a 2º. Bueno... no sólo los que pasaban a 2º. A lo mejor había gente que estaba en bachiller y no le valían los libros. Pero estaba en 3º o 4º...

ENTREVISTADA: (Interrumpe) Tiraban todos los libros...

ENTREVISTADO: Seguían teniendo de 1º, 2º... y entregaron lo que tenían en casa. ¿Ahora qué se va a mover? NO se va a mover tanto como el año pasado, pero se va a mover todo lo que donaron que esperamos que vuelva en un alto porcentaje y algún librito más que quede por ahí de cajón que hayan comprado y lo quieran entregar.

EP04. Entrevista al profesorado 4.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP04
SEXO	Hombre
EDAD	47 años
TITULACIÓN	Licenciatura en Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	28 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	54 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años... Desde cuándo podemos decir que...?

ENTREVISTADO: Vamos a ver... Pues... Vamos a ver, debe de ser como un cuarto de siglo, 25 o 26 años... Tengo 53 y debí de entrar a los 26, después del servicio militar... Más o menos 25 años, ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: 26 años... No sé exactamente...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando... En ese momento estamos hablando del 80... 80 20... Ah, estamos en el 16... Del 90...

ENTREVISTADO: Sí, más o menos... En el 89 entré a trabajar, sí, en el 89. O sea, el curso 89 90.

ENTREVISTADOR: ¿89 90? Vale.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Perfecto. ¿Siempre ha sido como profesor de qué asignaturas?

ENTREVISTADO: De Filosofía.

ENTREVISTADOR: ¿Siempre?

ENTREVISTADO: Sí, Filosofía e Historia de la Filosofía, sí. Algún año tuve que dar Ética, cuando existía el BUP, Ética era la alternativa a la Religión, y con la LOGSE tuve que dar también Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADO: Con nación Ética Cívica y... Historia y Cultura de las Religiones...

ENTREVISTADOR: Ético cívica, perfecto. ¿Eso siempre le compete a Filosofía?

ENTREVISTADO: A Filosofía, sí. La otra, la de Historia y Cultura de las Religiones, no. Depende de la carga lectiva que tenga cada Departamento. La puede impartir Historia, incluso está en el nombre de la materia, ¿no? o la puede impartir Filosofía...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Que era también... Vamos a ver, con la LOGSE había dos alternativas a la Religión: una era una hora de estudio, que se llamaba Atención educativa, que por ley tenía que estar vacía de contenido curricular, y la otra era...

ENTREVISTADOR: ¿Con la LOGSE?

ENTREVISTADO: En la LOGSE, sí, y la otra era Historia y Cultura de las Religiones que tenía un contenido, ¿no? curricular, una materia que dar, pero que igual que Religión, no era evaluable. A ver, era evaluable pero la nota no contaba a nivel...

ENTREVISTADOR: Vale, para hacer media.

ENTREVISTADO: Exactamente, en los expedientes.

ENTREVISTADOR: No era computable.

ENTREVISTADO: Exactamente, había que evaluar pero esa nota no se tenía en cuenta.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. En este momento, ¿en qué cursos está dando clase?

ENTREVISTADO: Primero de Bachillerato... Aquí hay seis...

ENTREVISTADOR: Primero de la ESO...

ENTREVISTADO: No, no, de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Primero de Bachillerato.

ENTREVISTADO: De Bachillerato. Además, el Bachillerato nuevo, el de la LOMCE...

ENTREVISTADOR: Bachillerato de la LOMCE.

ENTREVISTADO: Sabes que este año se implantó el...

ENTREVISTADOR: No sé cómo va en Bachillerato, sé que en ESO, primero y tercero... Pero en Bachillerato...

ENTREVISTADO: Y primero de Bachillerato. Es decir, en los niveles impares.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADO: Y el próximo año se supone que también en los pares....

ENTREVISTADOR: Sí, sí...

ENTREVISTADO: Hay seis grupos aquí...

ENTREVISTADOR: Vale... ¿Y qué asignaturas?

ENTREVISTADO: Filosofía, el nombre de la materia es así, Filosofía.

ENTREVISTADOR: Filosofía... ¿Y la educación ético cívica en qué momento la... reciente?

ENTREVISTADO: Eh... Pues vamos a ver, el curso anterior, que yo estaba en otro centro... Vamos a ver, yo llevaba 15 años en la Sardiñeira, un centro que está por la Estación de ferrocarril...

ENTREVISTADOR: Ya, ya... Yo estuve allí trabajando, estuve allí entrevistando, en la Sardiñeira.

ENTREVISTADO: Pues llevaba 15 años allí y el año pasado la inspección decidió amortizar una plaza en el Departamento, estábamos dos profesores, entonces yo tenía allí el destino... Ya te digo, 15 años... Y me obligaron a participar en el concurso provisional para interinos y gente en expectativa... provisionalmente me dieron esta plaza y... Pero estaba obligado a concursar, lo que pasaba que hay una cosa que le llaman derecho preferente a localidad, entonces durante 6 años podía estar concursando exclusivamente a centros de mi localidad, es decir, que era Coruña. Sacaron a concurso, ya en el regular, no en el de interinos, una plaza en el Agra y en las provisionales me la concedieron.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Quiero decir, que aquí estoy muy de paso. No sé porque aquí no sacan las plazas... porque hay... Somos cinco profesores de Filosofía y sólo hay dos titulares, es decir, hay tres plazas que no cubren, no sé porque. Me imagino que porque a efectos de organización permite mayor juego, ¿no? Pues, por ejemplo, dos de las profesoras, Nieves, que la conociste, Iria, no sé si hablaste con ella....

ENTREVISTADOR: No... No me respondió al correo...

ENTREVISTADO: Tienen afines, ¿no? tienen que impartir materias que no son propias de la especialidad. Quiero decir, que el hecho de no conceder las plazas, da a la Administración unos criterios de arbitraje mayores, ¿no? Me imagino que por eso no

saca la plaza. En el resultado provisional... Vamos, estoy pendiente de que saquen el concurso definitivo, me concedieron en el Agra.

ENTREVISTADOR: Vale... En el Agra.

ENTREVISTADO: Entonces, en principio, el próximo curso estaría ya en otro centro.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Y es el primero que estoy aquí.

ENTREVISTADOR: ¿Y Educación....?

ENTREVISTADO: Sí, perdona si me enrollo mucho, pero es que es el hábito (Risas)

ENTREVISTADOR: No, no...

ENTREVISTADO: Que sí hace al monje... Que el año pasado tuve Educación para la Ciudadanía de segundo de la ESO, en el otro centro en el que estaba. Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Educación para la Ciudadanía... ¿En segundo?

ENTREVISTADO: En segundo de la ESO, sí.

ENTREVISTADOR: Estamos hablando de la Sardiñeira, ¿no?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Tenía dos grupos, más o menos de 30 alumnos cada grupo.

ENTREVISTADOR: Vale, una pregunta más. Eh... ¿usted es filósofo? ¿licenciado en Filosofía?

ENTREVISTADO: Licenciado en Filosofía, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Algo más?

ENTREVISTADO: No es lo mismo que ser filósofo (Risas)

ENTREVISTADOR: Ya, ya.

ENTREVISTADO: Licenciado en Filosofía. A ver, la licenciatura cuando yo me gradué, digamos, cuando yo me licencié, el título literalmente lo que decía era Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación...

ENTREVISTADOR: Ciencias de la Educación, perfecto...

ENTREVISTADO: Porque en aquel momento no estaban segregados Filosofía, Psicología y Pedagogía. El primer ciclo, que eran tres años, eran materias comunes, y luego había dos años de especialización.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Era un programa de compromiso... bueno, un rollo... Pero, quiero decir, la licenciatura es así, Filosofía y Ciencias de la Educación.

ENTREVISTADOR: Vale, una pregunta, ¿tiene alguna formación específica en cuestión de Democracia, Educación para la Ciudadanía, educación ética cívica...? Es decir, formación... ¿Ha hecho cursos o algo así?

ENTREVISTADO: Eh, bueno, en la carrera teníamos, evidentemente, Ética y Filosofía política... Había...

ENTREVISTADOR: ¿En la carrera?

ENTREVISTADO: Sí. ¿Qué ocurre? Que eran materias optativas, entonces, yo recuerdo haber tenido Filosofía política, recuerdo haber tenido Ética también, Ética debí tener un par de años, y Filosofía política yo creo que fue un único año. Y luego lo que sí hice, pero ya trabajando, fue un curso... El nombre era Resolución democrática de conflictos.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Era un curso que impartía el Cefore.

ENTREVISTADOR: Resolución democrática de conflictos... El Cefore... Vale.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Cefore.... ¿Cefore es con s o con c?

ENTREVISTADO: Con c, con c, Cefore.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Es Centro formación profesores, algo así...

ENTREVISTADOR: Ah, esto...

ENTREVISTADO: Es una institución de la Xunta...

ENTREVISTADOR: Pero perfecto... Esto no sé dónde lo había escuchado... Porque puedo dirigirme allí para preguntar sobre ese tema...

ENTREVISTADO: Tienen lo que son las instalaciones administrativas, y el almacén, porque incluso tienen material didáctico que puedes solicitar, desde libros hasta un proyector o... Tiene un almacén... Está un poco desordenado pero lo tienen. Y tienen la sede donde está la UNED...

ENTREVISTADOR: Por Pepín Rivero...

ENTREVISTADO: Sí, en el mismo edificio que la UNED.

ENTREVISTADOR: Entonces voy a poner UNED aquí, porque me sirve... Esto es un hilo conductor que no había seguido, que no tenía presente, es un hilo que me puede ayudar a entender...

ENTREVISTADO: Sí, porque además el personal son profesores. Son profesores que están comisionados para esa tarea, organizar cursos, de formación y eso.

ENTREVISTADOR: Eh... Hablando de manera general, se puede decir que el enfoque organizativo o... Voy a llamarlo... Yo lo llamo enfoque organizativo, pero... La asignatura de Educación para la Ciudadanía, que en el conjunto de cursos ha impartido, ¿siempre ha sido una asignatura independiente, ha sido integrada... Estaba integrada... Es decir, hacía parte de las Ciencias Sociales... Que las Ciencias Sociales, o era transversal, se decía...?

ENTREVISTADO: Ah, si estaba constituida en materia...

ENTREVISTADOR: Sí, si siempre que ha impartido esa clase ha sido independiente, ha sido transversal o ha sido integrada?

ENTREVISTADO: No, no, era una materia propia...

ENTREVISTADOR: Independiente.

ENTREVISTADO: Con su propio diseño, sí, su propio criterio de evaluación, etc.

ENTREVISTADOR: Vale, y ha sido independiente y ¿generalmente optativa o es obligatoria?

ENTREVISTADO: Era obligatoria.

ENTREVISTADOR: ¿Hacia media?

ENTREVISTADO: Sí, era obligatoria, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, es que eso es importante...

ENTREVISTADO: Lo que sí tenía una carga lectiva mínima, eran en segundo de la ESO dos horas semanales, y en cuarto era una hora semanal. Que en cuarto el nombre cambiaba, eh, era Educación ético cívica, no era Educación para la Ciudadanía. Pero es, digamos, la misma materia con otro nombre, ¿no?

ENTREVISTADOR: Me leí, más o menos, 360 textos y más o menos básicamente los libros lo que hacen es poner... Ampliar un punto aquí, recortar allí... Básicamente es lo

mismo. Bueno, ahora, si no le importa vamos a entrar en materia, esto es como digamos el contexto... ¿Usa libros de texto en clase?

ENTREVISTADO: Aquí sí, porque...

ENTREVISTADOR: Hablando de Educación para la Ciudadanía, hablemos... Centrémonos...

ENTREVISTADO: El año pasado lo usé, sí.

ENTREVISTADOR: Exacto. Entonces hablemos del año pasado.

ENTREVISTADO: Sí, el año pasado lo usé.

ENTREVISTADOR: Vale, sí se usan libros de texto. ¿Hay alguna editorial que le guste? ¿Escogió el que utilizó porque sí, porque ya estaba aquí, porque...? ¿Por qué razón esa editorial y ese...?

ENTREVISTADO: Fue un condicionante del Departamento, a mí, personalmente, no me gustan los libros de texto, puedo aprovechar una parte de un libro de texto, pero ya por el precio que tienen creo que compensa que el libro se compre un libro de verdad y no un libro de texto. Entonces, fue un condicionante al que se llegó no por mí, por acuerdo vamos, no es que se me impusiera desde fuera, si no que... Pues mi compañera de Departamento prefería trabajar con un libro de texto y como alternábamos impartiendo esas materias, un año daba ella un año daba yo, y hubo un programa en el que los libros se hicieron gratuitos, entonces acepté. Bueno, pues si los libros son gratuitos y no supone un desembolso importante para los padres, pues vale. El libro estaba ahí, una vez que lo tienen lo usas, claro, y yo iba siguiendo, más o menos, el orden expositivo del libro, pero completaba la información del libro con otros textos, con parábolas, o fábulas, o incluso alguna vez algún texto de algún filósofo, pues el mito este de Prometeo y Epimeteo, del Protágoras de Platón, que es un cuento, ¿no? les gusta además, estaba un poco adaptado, quiero decir, recorté cosas que sería demasiado prolijo explicar para... Porque son de segundo de la ESO, ¿no? pero eso, completaba digamos la información del texto con fragmentos de obras literarias o, en algún caso, de algún filósofo...

ENTREVISTADOR: Otros textos... Y voy a poner acá... filosóficos, por ejemplo.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Eh, entonces... Puedo entender, entonces, que generalmente para adoptar los libros de texto, se adoptan porque digamos que son los que vienen usando los profesores o se hace porque la compañera, que es más antigua, o que está antes, pues lo tiene, y como que uno intenta adaptarse a eso. ¿Existe algún criterio de selección? Que usted sepa que... Bueno, "aquí nos pusimos durante dos días a observar esto y vamos a utilizar tal criterio..."

ENTREVISTADO: Ese es el procedimiento... O sea, las editoriales, cuando hay un cambio en la programación editan un texto nuevo, entonces mandan ejemplares de muestra gratuitas. Por ejemplo, si te fijas en aquella estantería, aquellos libros que hay allí son libros de texto que envían distintas editoriales para que los profesores del Departamento los miren y decidan si quieren poner libro de texto, cuál les gusta más. Entonces, si no hay un consenso, si no se llega a un acuerdo por consenso, se vota, o sea... Si hay tres personas en el Departamento y resulta que a cada una le gusta un libro de texto distinto pues es un problema, pero....

ENTREVISTADOR: Por votación...

ENTREVISTADO: Y...

ENTREVISTADOR: ¿Pero existe algún criterio... Es decir, digamos existe alguna manera en la que de verdad sea riguroso o simplemente es cada uno lo va leyendo y llega con sus impresiones....?

ENTREVISTADO: Son criterios subjetivos. Vamos a ver, hubo un momento de bonanza en el que las editoriales ofrecían, a cambio de poner el libro de texto, bienes fungibles para el Departamento, por ejemplo, "si ponéis el libro de texto en tales niveles, donamos un ordenador portátil para el Departamento", eso pasó, eso ocurría, vamos, es una práctica que desde hace, a lo mejor, seis o siete años no... Pero por la crisis, ¿no? eso que llaman la crisis, pero antes, efectivamente, los Departamentos... A

ver, que eso no era condicionante, eh, quiero decir, una vez que un Departamento decidía poner este libro de texto, entraba el jefe de Departamento en negociación con el agente de la editorial diciéndole "mira, nuestra intención es poner este libro de texto, pero los de tal editorial nos dicen que si ponemos el suyo nos aportan un ordenador portátil para el Departamento. ¿Qué ofrecéis vosotros?". Este tipo de cosas. Y en era práctica habitual. O quien dice un ordenador portátil, pues un lote de libros, un lote de libros pues imagínate, tú sabes que hay un porcentaje de alumnos que pueden tener problemas para pagar libros de texto, entonces, ponemos este libro de texto si nos donáis diez, por ejemplo, si donáis diez libros de texto al Centro... Y esos libros de texto pues se seleccionan para hacer una bolsa para los alumnos con menos poder adquisitivo. Esos criterios antes se usaban. Ahora yo creo que no porque las editoriales.... Bueno, lo que hicieron todas las grandes empresas, ¿no? redujeron gastos para mantener los beneficios.

ENTREVISTADOR: Hum... Ahora, quería preguntarle, en su opinión... Estamos hablando de educación ético cívica, Educación para la Ciudadanía... Hablemos de ese aspecto. A mí me gustaría, si nos entendemos, como Educación democrática, lo voy a llamar así para no repetir educación...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Educación democrática. A los chicos, cuando aprenden y se les enseña, enseñanza aprendizaje de la democracia, todo lo que implica. En este proceso de la educación democrática, ¿cree que los libros sirven para enseñar? ¿Los chicos aprenden con los libros de texto? ¿Sí, no, o mejor...? En su opinión.

ENTREVISTADO: Yo creo que sí, que es un instrumento válido como cualquier otro, ¿no? digamos.

ENTREVISTADOR: Yo no estoy ni a favor ni en contra, yo simplemente indago.

ENTREVISTADO: A ver, evidentemente no es una panacea, ¿no? quiero decir, no va a dar una formación cívica completa, pero sí es un elemento sobre todo de formación,

¿no? formación histórica, cómo se organiza el Estado, la relación entre las leyes, lo que es una Constitución, la historia de la democracia... Quiero decir, ahí hay un fondo de información que un libro de texto puede proporcionar. Claro, otra cosa es lo que es la práctica de ciudadanía, pues eso la escuela probablemente se quede corta para eso. Aparte de elegir delegado... Quiero decir, ¿qué otro ejercicio práctico de ciudadanía hacen los chavales? Ninguna. Pero sí, como fuente de información sobre cuestiones relacionadas con la democracia y la organización política, sí, el libro de texto es una herramienta más.

ENTREVISTADOR: Como instrumento de información, pero no... No para todo lo que implica la ciudadanía.

ENTREVISTADO: Claro, no para el ejercicio, digamos, de la ciudadanía, para el ejercicio de la ciudadanía se requiere una situación práctica, ¿no? en la que efectivamente se pueda... Se puedan ejercer derechos.

ENTREVISTADOR: Vale. Me acaba de dar una idea interesante. Bien, ahora, concentrados en ese tema...

ENTREVISTADO: sí.

ENTREVISTADOR: Cuando ha tratado ética... Educación para la Ciudadanía, o educación... Todas las asignaturas que convergen en la educación democrática, ¿qué temas recuerda que haya tratado y que le parezcan realmente importantes? ¿Qué temas ha tratado que recuerde...? Los últimos... Hablemos del año pasado.

ENTREVISTADO: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: ¿Recuerda qué se trató? ¿Qué temas, por ejemplo?

ENTREVISTADO: Vamos a ver, a mí me interesaron especialmente dos temas: uno era la delimitación de lo moral, la delimitación de lo que es el fenómeno moral ¿no? o el fenómeno ético, incluyendo lo político, en general todo lo que depende de la decisión humana, qué implicaba ese fenómeno, qué condiciones harían posible esa capacidad de decisión, se desarrolle, o qué condiciones la ahogan... Eso por un lado, y por otro lado,

lo que es, digamos, el fundamento... El fundamento moral del derecho, ¿no? lo que es la Declaración Universal de Derechos Humanos, como condición a la que se tienen que ajustar cualquier Constitución, ¿no? Para mí fueron los dos temas más importantes que tratamos en clase.

ENTREVISTADOR: Si hiciéramos un mapa de lo que debe aprenderse de democracia, digamos que lo que usted propuso fue tratar, digamos, como los fundamentos filosóficos... Lo entiendo así, más que hablar del sistema político y de la organización práctica, quiso retrotraerse a algo más como que está en la base...

ENTREVISTADO: Lo fundamental, sí.

ENTREVISTADOR: Más...

ENTREVISTADO: A ver, lo otro también tienes que verlo, ¿no? pues los distintos modelos de organización política, lo que es el parlamentarismo, la diferencia entre una monarquía o una república, la división de poderes, ¿no? de Montesquieu... Pero, para mí lo más importante era, primero eso, que quedase bien delimitado lo que es una norma o una ley política o moral, que no es algo que caiga del cielo, y que se nos imponga inevitablemente, no es como una ley natural, ¿no? que puedes conocer pero no puedes cambiarla, sino que es algo que el ser humano pone y que, por lo tanto, el ser humano puede deponer, puede retirar, ¿no? Una vez aclarado eso pues lo que me interesaba es que vieses el... Digamos el triple fundamento de la ley, lo que es el fundamento histórico, que es la fuerza... La fuerza que es capaz de imponer el respeto a esa ley, ¿no? Lo que es la utilidad social de la ley, ¿no? pues una ley que la gente experimenta o vive como inútil o como obsoleta pues también es papel mojado, ¿no? lo que es el uso o la utilidad o... de la ley. Y por último, claro, por formación, lo que a mí más me puede interesar, que es la fundamentación racional o inmoral de la Ley, ¿no? Entonces...

ENTREVISTADOR: ¿El tercer elemento es cuál, entonces?

ENTREVISTADO: El fundamento moral de la ley, digamos el fundamento histórico político, que es la fuerza bruta, ¿no?, el fundamento social, que sería la utilidad de la

ley, y.... Y a mí lo que más me interesaba era el tercer fundamento, ¿no? el fundamento moral.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Que yo lo reducía por las circunstancias históricas en las que estamos a que la ley tenía que cumplir los mandatos de la Declaración Universal de Derechos Humanos... Digamos que no daba un tratamiento esencialista sino positivista, ¿no? si quieres. Pues ahí hay una Declaración, esa Declaración sirve de criterio para comprobar si una ley es moral o inmoral.

ENTREVISTADOR: Y qué.... Estamos hablando, básicamente, si pudiéramos... Si quisiéramos ponerle un nombre al pensador que retrata mejor esta idea, ¿de quién estamos hablando? uno o dos autores que...

ENTREVISTADO: Vamos a ver...

ENTREVISTADOR: Si se puede preguntar eso...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí...

ENTREVISTADOR: Si no es incómodo.

ENTREVISTADO: A ver, a mí la autora, la autora que más me interesa en ese terreno es Hannah Arendt.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Hannah Arendt. Y después pues está también Ruche....

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Pero bueno, para mí, digamos la autora de referencia es Hannah Arendt.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Para mí es una gran desconocida, creo que... Le agradezco, porque a partir de ahora... Lo único que tengo de Hannah Arendt es la referencia, el origen del totalitarismo, y tengo una foto de ella fumando en un primer plano...

ENTREVISTADO: Sí, porque era una gran fumadora (Risas)

ENTREVISTADOR: Es lo que tengo de referente, pero a partir de esto voy a intentar acercarme, porque Hannah Arendt para mí no ha sido, digamos, en principio en esta investigación... Digamos un referente, un hilo conductor, es algo que no he visto, pero sé que a partir de ahora tendré que centrarme un poco, por lo menos hacer una composición de lugar... Sé que es una pensadora compleja, porque...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero bueno, me tocará simplemente hacer un pequeño esbozo. Entonces, quedamos en que Hannah Arendt y Le Rouché podrían más o menos ser los... Digamos los referentes, la fuente de este pensamiento, de los fundamentos digamos morales para hablar de democracia en la educación democrática. A ver si así...

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Bien. Y ahora, entendido esto, ya sé que la pregunta que viene es un poco enrevesada porque ya, de antemano, ya me ha respondido... Bueno, sí, en un momento sí me lo ha dicho, el hecho de que quiera hacer entender a los estudiantes que la ley no es mano del cielo, sino que hay algo, un vínculo, en el que las personas también hacen parte de ello y pueden deponer, utilizo la palabra deponer. Ahora, que la... Una de las tesis que manejo es que la gran parte de los libros de texto y del profesorado han utilizado la noción democrática hegemónica liberal representativa, digamos, esa es mi tesis, una de las tesis centrales, que al estudiante se le enseña, básicamente, digamos que se hace como que... Se reproduce de alguna manera el sistema democrático, liberal, representativo y de alguna manera elites, donde al chico se le ve, o a la persona, al que sea, cada cuatro años, y como que el resto de acciones, en mi opinión, esa es mi tesis,

luego la derrumbaré o no, cambia. Ahora quisiera hablar de la participación política, o lo que sería la democracia como representación o democracia como participación...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En algún momento ha llevado a cabo en la clase alguna explicitación, alguna aclaración, algún comentario? Eso es la primera pregunta, y segundo, ¿será importante ese tema? ¿Le parece que es importante... O a lo mejor es adoctrinar?

ENTREVISTADO: Sí... No, no, es importante. A ver...

ENTREVISTADOR: ¿Lo ha hecho antes?

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí, lo hice... Además, una materia que me olvidé de... Porque había como optativas, también, Filosofía del derecho, pero en segundo de Bachillerato, y Antropología en primero de Bachillerato. Eran optativas, con grupos pequeños y se trabajaba mucho más cómodamente, claro, y eran mayores, tal... Pero lo di también en Educación para la Ciudadanía, con los chavales de segundo de la ESO, lo que pasa que el tratamiento tiene que ser distinto, tiene que ser más plástico, digamos, menos conceptual y más palpable. Eso, la cuestión de la cosificación y del fetichismo, y vamos, lo que es evidentes es que la ley electoral inevitablemente, digamos que deforma la realidad social supuestamente representada. Y el ejemplo más palpable es el español, quiero decir, hay gobiernos que gozan de mayorías absolutas en el Parlamento, en el central o en los autonómicos, que son irreales. Entonces, el propio procedimiento de selección de representantes deforma la realidad representada, porque lo que no es mayoría social acaba convertida en mayoría representativa en el Parlamento, ¿no? Y sí, eso hay que tratarlo, claro, hay que... Quiero decir, es evidente que, como dice Hannah Arendt, el gran problema del profesor es que se tiene que... Digamos, se tiene que hacer responsable del mundo ante sus alumnos, quiero decir, porque eso es así, pero por otro lado.... quiero decir, el mundo es como es, hay cosas del mundo con las que simpatizas y cosas que, evidentemente, son mejorables, ¿no? Entonces yo no creo que sea adoctrinar, pues... Porque es una cuestión numérica, además, simplemente, ¿no? el

número de votos que se recibió en cada partido y cuantos representantes, finalmente, produjeron esos votos, ¿no? y después, cuál es la masa poblacional, quiero decir... Y lo que es evidente es que es hay gobiernos con mayorías absolutas que, en realidad, fueron minoritariamente votados, sobre todo si tenemos en cuenta la abstención... Todo esto que no se quiere tener presente, ¿no? entonces, la idea clave es esa, cómo el modelo representativo, en gran parte tergiversa la realidad representada.

ENTREVISTADOR: Bien, y mirando parte de la democracia representativa, si miramos la democracia participativa, y lo encarnamos en movimientos sociales, movimiento obrero, huelgas, movimiento feminista... ¿Eso ha sido parte de los temas que haya... En otro momento... Aunque sea en Filosofía, por ejemplo, "vamos a hablar de... "No sé...

ENTREVISTADO: Sí, la propia polis, ¿no? lo que era el ágora y aunque la condición...

ENTREVISTADOR: Pero más traído... Más en nuestra época, ¿algún movimiento social, algún...?

ENTREVISTADO: El movimiento obrero...

ENTREVISTADOR: ¿Son temas que ha tratado en clase?

ENTREVISTADO: Sí... Yo di... Yo lo que les digo es que la alternativa al modelo democrático representativo es un invento del movimiento obrero, que es un movimiento asambleario, tuvo distintos nombres según los países, pero originariamente lo que eran los soviets, pues eran eso, asambleas de trabajadores. Que luego fue instrumentalizado por un maniático o lo que sea, ¿no? o el culto a la personalidad o estas cosas, y... Con la Iglesia pasó lo mismo, ¿no? Iglesia, originariamente es asamblea, reunión de iguales, y acabó siendo el modelo de institución jerárquica, pero en sus raíces... Yo, lo que les digo... O sea, históricamente lo que les digo es que hay dos modelos de democracia: la democracia representativa, que es el modelo burgués, en el sentido histórico de la palabra, y la democracia participativa, que es el modelo inventado por los trabajadores,

por los obreros, sobre todo los fabriles, ¿no? los obreros de las fábricas. ¿Qué pasa? que el segundo modelo fue siempre frustrado, quiero decir, no conocemos ningún país que, efectivamente, llegase a funcionar aplicando ese modelo. Les hablo de Rosa Luxemburgo, del espartaquismo, ¿no? en el período de entreguerras, y cómo eso fue perseguido con fuego y pólvora, ¿no? quiero decir... Pero es así. Yo soy de una familia muy humilde, yo pude estudiar porque tenía becas, yo tengo amigos o conocidos, o incluso algún familiar, que están teniendo problemas para que sus hijos puedan estudiar por la recesión en ese terreno, ¿no? A ver, quiero decir que por mi procedencia social mis simpatías están con una parte de la historia y de la sociedad, ¿no? y no creo que eso sea adoctrinar, porque... Es más, en todas partes están recibiendo el mensaje opuesto.

ENTREVISTADOR: Yo hice esa pregunta pero había... He entrevistado a profesores de todos los espectros ideológico político, llamémoslo así...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Y bueno, he recibido respuestas en las que le parece que hablar del movimiento obrero o movimiento feminista es "cómo se le ocurre a usted querer adoctrinar a los jóvenes, además que están tan jóvenes, estamos hablando de la ESO"... Pero a mí me interesa... Yo puedo estar a favor o en contra de eso, pero necesito preguntar esas posturas...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Hay personas que me dicen "eso es claramente ideologizar, y la educación no debe ideologizar, debe ser aséptica"

ENTREVISTADO: Pero eso no existe (Risas) Aparte que... A ver, según... Quiero decir que...

ENTREVISTADOR: No, no, no se trata de...

ENTREVISTADO: Evidentemente cuando un adoctrinamiento quiere camuflarse, pues efectivamente, se pone quisquilloso y dice "yo no adoctrino nunca...", "¿cómo no

adoctrinas?"... Quiero decir, el movimiento obrero está ahí, y el movimiento feminista está ahí, quiero decir, son realidades históricas, las puedes tratar, yo creo que con el mismo grado de objetividad que cualquier otro fenómeno, ¿no? Por supuesto que yo no voy a hacer una soflama a favor de esto o lo otro, ¿no? pero... Pues por ejemplo, recuerdo un texto muy sencillo de Max Weber, de una serie de conferencias sobre el científico y...

ENTREVISTADOR: Y el político.

ENTREVISTADO: Y el político, efectivamente, donde establece la diferencia entre moral de principios o moral de la responsabilidad, bueno, pues el ejemplo que pone es, precisamente, un obrerista fanático que justifica cualquier acción, sin calcular las consecuencias que iba a tener para su propio movimiento, simplemente porque es lo que debe hacer.... Pues eso ya te da pie para tomar distancia con respecto a cualquier posición doctrinal, quiero decir, que el hecho de que trates un fenómeno con el que a lo mejor simpatizas no implica que no puedas tomar la mínima distancia para tratarlo...

ENTREVISTADOR: Para tratarlo sí, pero esta señora se refería... Porque era una señora que se refería a que pues... Que eran unos chicos jóvenes y que eran como una especie de tábula rasa en la que si uno empezaba a implantar ciertas ideas, pues de alguna manera lo que estaba haciendo era adoctrinar...

ENTREVISTADO: A mí eso no me parece real, quiero decir... Y lo que observo es eso, que se adoctrina sistemáticamente desde todos los planos, y sobre todo a través de los medios, quiero decir, la publicidad, las películas, los dibujos, las series, la prensa... Está sistemáticamente definiendo un perfil de mundo que no... Que a mí no me parece muy real, entonces, no veo tampoco problema en intentar compensar esa visión sesgada... Con los que son tan pequeños no, pero con los mayores, digamos, los de cuarto de la ESO, o ya en Bachillerato, en esas materias: Filosofía del derecho y Antropología, había un ejercicio práctico que a mí me gustaba mucho, que era pedirles que seleccionasen un spot publicitario y que intentasen desentrañar cuál era la idea o el prejuicio o el concepto moral, o de relación personal o de relación sexual, ¿no? o entre

los géneros que les parecía que estaba ahí latente, ¿no? Mi intención, que viesen que todo, y sobre todo, todo lo institucional, todo lo que sea institución, tiene siempre dos lados, uno que puede ser bueno y otro que puede ser malo. La esclavitud es una aberración, pero antes de hacer esclavos exterminaban al pueblo derrotado, y eso implicaba no sólo matar a los guerreros sino a sus mujeres, sus hijos, arrasar la tierra, quemar el ganado... Entonces, la esclavitud es una aberración, pero en su contexto histórico originario resulta que es un cierto progreso con respecto a un comportamiento que era más salvaje...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí...

ENTREVISTADO: Bueno, pues lo mismo con esto, ¿no? Yo recuerdo una chavala que había analizado un anuncio de preservativos en el que se veía una pareja jovencita en una máquina expendedora en la calle y la máquina no daba el producto, ¿no? entonces el novio enfurecido empezaba a dar golpes brutales a la máquina, y claro, la cara de la chavala como de susto, ¿no? y en ese momento pasa otro joven pero con un aire extravagante, digamos, muy pálido, o sea, el típico pringado digamos, que le hace un gesto al tío, y lo que hace es acariciar la máquina... A ver, las connotaciones sexuales son evidentes, ¿no? entre la violencia o la caricia... Y, efectivamente, acariciando a la máquina, la máquina ofrece el preservativo....

ENTREVISTADOR: (Risas) Qué bueno...

ENTREVISTADO: No, pero el problema es que hay una vuelta, y es que según el preservativo sale el novio lo coge y coge a la mujer, a la novia, ¿no? a la chavala, por la mano, y se la lleva a rastras, ella que quedaba prendada del acariciador, evidentemente, pero se dejaba arrastrar. Entonces, quiero decir, que ahí hay un doble mensaje, ¿no? Bueno, pues si eso es adoctrinar... No sé, pero tienen que ver el doble mensaje, y la parte buena del mensaje y la parte mala, o que ellos juzguen la que puede ser buena o mala, ¿no? pero... De eso se trata.

ENTREVISTADOR: Bueno, como sé que el tiempo es corto...

ENTREVISTADO: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Quería terminar con dos puntos. Uno, ¿cómo se evalúa la asignatura?

ENTREVISTADO: ¿La materia?

ENTREVISTADOR: O las asignaturas... ¿Cómo las evaluaba?

ENTREVISTADO: Con exámenes... Vamos a ver, había... Cada uno tenía que hacer un examen, uno por trimestre, y luego había ejercicios o preguntas, como este que te digo del anuncio, que ponía regularmente, normalmente todas las semanas, y que podían hacer por parejas. Y luego, en algunos casos, exponer algún tema. Pues, por ejemplo... Lo que pasa que era averiguaciones de tipo, más que nada, histórico, ¿no? pues todo lo que son acuerdos internacionales que complementan la declaración, que sirven un poco para desarrollarla, pues por grupos tenían que hablar... O hablar de movimientos, ¿no? lo que eran las sufragistas...

ENTREVISTADOR: ¿Pero esto eran exámenes escritos o eran exámenes...?

ENTREVISTADO: El examen trimestral era un examen escrito...

ENTREVISTADOR: ¿Y los otros, los de...? ¿O solamente había un examen...?

ENTREVISTADO: No, los...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se evaluaba, una vez cada tres meses, o había algo más...?

ENTREVISTADO: No, no, eran trabajos... A ver, no suspendía nadie, quiero decir...

ENTREVISTADOR: No, no, no le pregunto por suspender, sino cómo, cómo...

ENTREVISTADO: Cómo evaluaba. Vamos a ver, estaba por un lado un examen trimestral en el que lo que se pedía era que se aclarase el sentido de términos que habían sido utilizados en clase, términos, conceptos, claves, digamos o tal... Luego... Eso daba

la nota, digamos, que fundamental. Me servía, sobre todo, para saber qué alumnos digamos aprovechaban mejor lo que eran los contenidos o... Quién estudiaba más, en una palabra. Pero regularmente, prácticamente todas las semanas tenían que hacer algún ejercicio, parte en clase parte fuera de clase. Esos ejercicios podían hacerlos por parejas, entonces la nota era por pareja. A ver, lo que no tenía era establecido un porcentaje predeterminado, de decir, "bueno, pues el examen vale el 70%..."

ENTREVISTADOR: No... (*****)

ENTREVISTADO: Iba todo un poco a ojo, ¿no?

ENTREVISTADOR: No, pero eso no importa...

ENTREVISTADO: El tercer componente era eso, trabajos que exponían en clase, delante de los compañeros, y aquí los grupos pues eran más grandes, cuatro personas, cinco personas...

ENTREVISTADOR: Y era sobre un tema, por ejemplo...

ENTREVISTADO: Un tema...

ENTREVISTADOR: Derechos humanos...

ENTREVISTADO: A ver, recuerdo porque me gustó especialmente la forma en que lo hicieron, que además era un grupo de cuatro chicas de segundo de la ESO, y no estoy hablando del año pasado, fue un año en que la promoción era muy buena, o sea, académicamente muy buena, con muy buen rendimiento y, por ejemplo, habían cogido el tema de las sufragistas, pero que incluso contaron alguna anécdota que yo no conocía, ¿no? ahora no recuerdo los nombres, pues de una sufragista que atentó en Londres contra una maja, contra una maja desnuda, no sé si la de Goya u otra... Porque concebían la representación del desnudo femenino, ¿no? en la tradición del arte, como una minusvaloración y una vejación de la mujer, ¿no? entonces, claro, a ellas lo que les llamaba la atención era esa mezcla... Ellas no lo expresaban así, evidentemente, esa especie de mezcla de puritanismo conservador al lado del progresismo político en aquel

momento más radical, ¿no? porque pues esa señora acabó en la cárcel, ¿no? parece ser que además, antes de atentar contra el cuadro había roto varios escaparates de tiendas de moda, porque... A mí me recordó la mujer esta... Hildegart... Hildegart fue una joven muy brillante, prácticamente una superdotada, ¿no? que fue criada por una madre en tiempos de la República en España, de la segunda república... Quiso crear, digamos, a la súper mujer, pero claro, ahí había una mezcla de ruptura con una tradición rancia, ¿no? entonces su hija podía estudiar lo que quisiese, su hija podía tal, ¿no? con puritanismo... Pues, por ejemplo, cuando llegó a la pubertad y empezó a salir con chicos, la madre... Y esto es real, eh, es historia, le escribía con lápiz de labios por el cuerpo palabras para estar segura que no iba a llegar manoseada... Hombre, esto de que... Los bailes de la CNT, que en sindicato anarquista no dejaban bailar a hombres con mujeres, bailaban mujeres con mujeres y hombres con hombres. Entonces, en la anécdota esa de las sufragistas, a estas chavalas lo que les llamó la atención es que una mujer que, por un lado, tenía unas ideas políticamente muy avanzadas, pero que por otro lado fuese como tan retrógrada o tan retraída moralmente en lo que se refería a la desnudez o... Y claro, yo lo que les decía es que no era a la desnudez, sino que era el sentido social que esa desnudez había adquirido, ¿no? Pero, quiero decir, que también había trabajos, en ese caso ya no eran por parejas, eran grupos, cuatro o cinco personas, y con un tema prefijado...

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Quisiera rematar con esto... Eh... ¿Actividades de tipo democrático?... Actividades de tipo democrático... Estuve entrevistando unos chicos y me parece a mí que entienden lo que es escoger un delegado representante, pero les he preguntado por el gobierno escolar o les he preguntado por algunas actividades que recordaran, porque trato de recabar información sobre el recuerdo en corto, el más cercano...

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Porque no puedo preguntarle... Sería más complejo que se retrotrajeran...

ENTREVISTADO: Unos años para atrás, sí...

ENTREVISTADOR: Siempre toco el pasado más cercano, y noto... No es una crítica, porque es verdad que no... Simplemente lo que observo... Que no entienden... Han oído que hay como una representación, como que hay unas votaciones pero que ellos no recuerdan haber votado...

ENTREVISTADO: Es tela, eh... En segundo de la ESO forma parte del contenido curricular, lo que es la organización interna de los centros...

ENTREVISTADOR: Bien, pero... La participación... Ya sé que esto, lo cognitivo ya lo he dejado de lado, porque... No... Digamos que es más complejo y sé que el tiempo que tenemos es corto... Pero ahora, prácticas, acciones, es decir, porque incluso no veo ni siquiera en los cartones... No veo nada....

ENTREVISTADO: Aquí está pasando algo, desde comienzo de este curso y yo lo sé porque digamos a los protagonistas les doy clase, de primero de Bachillerato. Hay un grupo de alumnos que quisieron instituir en el centro un movimiento asambleario entre los alumnos. Entonces solicitaron permiso a la Dirección para constituir la asamblea de centro y se les denegó. Entonces... Claro, son chavales mínimamente despiertos y leer saben, porque quien les denegó ese derecho cometió el error, entre comillas, de presentarles la ley en la que se basaba para denegarlo y claro, yo de esto me entero porque digamos que el cabecilla, entre comillas, se me acerca para corroborar que lo que él está entendiendo en la ley es correcto, y me dice "mira, este artículo de esta ley, ¿qué es lo que dice?", entonces yo le digo "no, aquí está diciendo que para hacer reuniones de delegados hay que avisarles con un cierto tiempo de antelación, y añade esa coletilla de que reuniones de delegados o cualquier otro tipo de reunión de alumnos". Entonces, lo que presentaba como ley que prohibía, en realidad, abría la posibilidad, ¿no? entonces el chaval me explicó el problema, tal, regresó a hablar, ¿no? con la Jefatura de estudios, a decirle "mira, pero esta ley en realidad...", claro, tuvo que

admitir que efectivamente sí, que no era capaz de localizar la ley que realmente lo prohibía... El chaval le decía "pero si hay otros centros de Coruña en los que ese tipo de organización está funcionando, entonces no puede haber una ley específica para este centro...". Total, que le pidieron que reuniese firmas para solicitar la constitución de ese movimiento. Cuando me vino a decir lo de las firmas, hombre, yo le dije es que se fuese preparando para que le dijese que no iba a reunir las firmas suficientes, porque evidentemente es un tema que a la mayor parte de los chavales les importa poco, digamos, que a lo mejor por edad hasta es sano que les importe poco eso, pero bueno... Evidentemente él venía muy contento de decirme que había reunido no sé si me dijo 60 firmas. Claro, me decía que 60 firmas, para la constitución de una asamblea en un instituto que era mucha gente... Yo le decía, "sí, sí, si están los 60 efectivamente, pero..."

ENTREVISTADOR: 60 firmas...

ENTREVISTADO: Claro...

ENTREVISTADOR: Y el criterio... ¿Ya aparece estipulado el número de firmas?

ENTREVISTADO: Es decir...

ENTREVISTADOR: ¿En la ley aparece estipulado...?

ENTREVISTADO: Qué va... No, no...

ENTREVISTADOR: ¿Es un criterio así arbitrario?

ENTREVISTADO: Claro... Yo lo que le dije al chaval es que los derechos son facultativos, y los ejerce quien quiera, entonces que el número de personas que participen en ese movimiento asambleario no sé puede predeterminar... Yo comparo siempre los derechos y deberes con un semáforo peatonal, la luz roja tiene un carácter prohibitivo, pero la luz verde no obliga a nada, cruzas si quieres, no te obligan a cruzar como peatón, te permite cruzar si quieres. Entonces, los derechos son así, son facultativos, los ejerce quien quiere. Entonces, que no podían condicionar el ejercicio de

un derecho a ningún momento, simplemente el centro tiene que hacer posible que ese derecho, quien quiera ejercerlo, lo ejerza. Ahora claro, yo también le decía "ahora prepárate para que si se forma, en la segunda asamblea estéis tú y tu novia... Y evidentemente no vais a ir a ningún lado, pero..." A ver, que yo no me metí, eh... Yo también le dije claramente que yo no me iba a pelear con el Jefe de estudios para resolverles un problema que era suyo...

ENTREVISTADOR: Sus batallas, claro...

ENTREVISTADO: Pero tú me hablas, efectivamente, de participación democrática... Todo está en contra, quiero decir, todo está en contra, a pesar de lo que las leyes digan, se pone todo tipo de obstáculos para que efectivamente se entrenen digamos en el ejercicio de... Pues de sus derechos. Eso es así, es una realidad...

ENTREVISTADOR: Es que lo he visto, lo he visto en sitios y...

ENTREVISTADO: No, sí, sí, eso es así.

ENTREVISTADOR: Me causa curiosidad, me parece un dato interesante. Se supone que la Unión Europea, desde diferentes instituciones, incluso ha hecho algunos estudios en la época en que la presidencia la tenía Holanda... La importancia de las prácticas en el ámbito educativo, ¿no? para formar a ciudadanos activos y responsables, que es ese concepto coletilla que todavía no queda claro. Intento dilucidar un poco que quiere decir con responsable y activo, pero básicamente es lo mismo...

ENTREVISTADO: Participativos, ¿no?

ENTREVISTADOR: Parece que sí, pero...

ENTREVISTADO: No, al final es lo de...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: Que sigan las pautas que vienen dictadas...

ENTREVISTADOR: Ese es mi lectura...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Yo soy... Obviamente mi lectura viene de Boaventura de Sousa Santos, viene desde (*****), de otros que son... Digamos que es esta nueva manera de verlo... (*****)es mi lectura...

ENTREVISTADO: Sí, sí, una nueva forma de totalitarismo...

ENTREVISTADOR: No sé cómo llamarlo, pero...

ENTREVISTADO: O no tanto, pero sí...

ENTREVISTADOR: Bueno, en fin... Eh... Pues nada más, sería... De verdad, muchas gracias... Ah... Perdón, dos cosas, el libro de texto con el que trabajaba...

ENTREVISTADO: Era de la... El que... Con el que trabajé el año pasado era editorial Xerais, porque hay otra cosa, en este Centro las materias adscritas al Departamento de Filosofía se imparten en castellano, pero el Centro del que vengo se impartía en gallego....

ENTREVISTADOR: Vale, entonces Xerais, en gallego...

ENTREVISTADO: En gallego...

ENTREVISTADOR: En gallego.

ENTREVISTADO: Sí, Xerais.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Antes era una editorial independiente, eh...

ENTREVISTADOR: Sí, la conozco, la conozco...

ENTREVISTADO: Fue absorbida...

ENTREVISTADOR: Me gustaba muchísimo los libros de Xerais sobre Galicia, me parecían muy bonitos, eran como muy... Y la última, los otros colegios donde se buscaba... Ya no quiero molestarlo más, solamente...

ENTREVISTADO: No, estaba mirando si había algún libro de Xerais, pero claro, no, al tener la materia en castellano no hay ninguno...

ENTREVISTADOR: La pregunta es... Habíamos... Me había comentado sobre los colegios, que también estaban... Donde chicos habían estado (*****) movimiento asambleario, digamos, eran un poco más activos... ¿Qué otro colegio sería, donde yo pudiera recabar información sobre eso? Si lo recuerda, si no, no pasa nada, y si me lo puede decir...

ENTREVISTADO: Vamos a ver, por ejemplo, yo sé que en... Mi compañera, mi compañera sentimental es profesora, también es profesora de galego y trabaja en Adormideras, Adormideras...

ENTREVISTADOR: Sí, yo estuve allí... Estuve allí y me compañera también estuvo allí...

ENTREVISTADO: Tiene el Bachillerato artístico...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: En ese Centro, hace dos años, tuvieron una sentada organizada por algún sindicato de estudiantes porque querían... Porque les denegaban el derecho a la huelga, les denegaban el derecho a la huelga como estudiantes...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: Entonces... Esto hace dos años... A lo mejor fue el curso pasado, yo creo que fue hace dos cursos... Claro, los chavales más activos decían "pero cómo...", y también... O sea, argumentaban en base a leyes ficticias, pero nunca llegaban a enseñar a ver qué texto podía denegarles ese derecho, ¿no? Entonces, ¿qué hicieron? Recurrir a sindicatos de estudiantes para organizar una protesta y bueno, ahora tienen derecho a la huelga.

ENTREVISTADOR: Vale, vale...

ENTREVISTADO: Digo... Yo creo que está en la línea que tú me preguntas...

ENTREVISTADOR: Está perfecto...

ENTREVISTADO: De gente que quería algo y que un poco... La institución, en lugar de promoverlo... O sea, de promoverlo... A ver, los derechos están para que se ejerzan, ¿no? quiero decir, lo que no puede hacer una institución estatal es poner a trabas a una persona que quiere ejercer un derecho, te guste o no te guste, es algo que por ley tiene reconocido y que las instituciones tienen que reconocerle. Entonces, yo creo que es un buen ejemplo.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Yo de Adormidera... Insisto, esto es como... Recuerde que no voy a decir ningún profesor de allí... Por eso yo si se da cuenta no he dicho nombres ni nada...

ENTREVISTADO: Ya, ya, ya.

ENTREVISTADOR: Digo, no me gusta eso porque esto es una investigación y si...

ENTREVISTADO: A ver, esa anécdota la sé por...

ENTREVISTADOR: Y cómo lo supiste.... Bueno pues...

ENTREVISTADO: La sé por mi compañera, ¿no? que eso, que ahí ocurrió esa anécdota digamos o ese hecho, que no dejó de ser violento, claro. Pero lo que te conté de... Eso es aquí, este curso, eh, y yo me entero casualmente bueno, pues porque un alumno primero me viene con una ley para confirmar, digamos, que la lectura que él está haciendo de ese texto es correcta. Entonces yo leo y le digo "yo entiendo lo mismo que tú", entonces le pregunto "pero, ¿por qué me vienes con esta cuestión?", ¿no?, con este problema... Estábamos en un recreo, en el aula, entonces él me contó "bueno, es que estaba intentando, o estamos, un grupo, intentando fundar aquí una asamblea de estudiantes y nos deniegan el derecho, entonces nos argumentaron con esta ley, pero me parece que esta ley no lo prohíbe, no lo sanciona como tal", le dije "yo entiendo lo

mismo...", bueno, entonces de vez en cuando le pregunto cómo va aquí, y no va a ningún lado porque de hecho no están tal, ¿no? Pues eso está el modelo, digamos, administrativo o institucional, que es que cada grupo elige su delegado y esos delegados se reúnen cuando los reúne el Jefe de estudios y, normalmente, es para transmitir de arriba abajo algo, ¿no? ese es el modelo, ese es el modelo. De hecho, a este alumno que habló conmigo una de las cosas que le reprochaban es que se atreviese a intentar mover algo así sin siquiera ser delegado de aula... Claro, él decía "pero es que no tiene que ver una cosa con la otra. El delegado está para fotocopias, para... Quiero decir, para cuestiones prácticas, del día a día. Pero yo estoy hablando de otra cosa, estoy hablando de participar...".

EP05. Entrevista al profesorado 5.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP05
SEXO	Hombre
EDAD	49 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	EpC, GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	27 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	45 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: 27 años... Quiere decir que estamos hablando del 90...

ENTREVISTADO: Del 90 o del 89...

ENTREVISTADOR: 89, 1989.

ENTREVISTADO: 88, 89, por ahí...

ENTREVISTADOR: Siempre ha sido profesor... ¿De qué asignaturas? ¿Ha variado o siempre ha dado lo mismo?

ENTREVISTADO: Bueno, yo soy profesor de Geografía e Historia, es decir, eso es lo mío, realmente. He tenido que dar muchas asignaturas por el medio... Pues Lengua Española, Literatura, Historia de la Música... Este año estoy dando Informática, he dado Iniciativas Emprendedoras, y este año Ciudadanía, que no lo había dado nunca. Yo... Bueno, claro, yo desarrollé, pues eso, también tuve años en que llevaba otro tipo de

cosas, porque estuve algún año en la Dirección, después estuve años como jefe de la Biblioteca... He tenido multitud de cosas.

ENTREVISTADOR: Bueno, pero yo creo que eso da una visión más amplia de lo que es... Digamos, más complejidad, ¿no?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, hablando de Ciudadanía, ¿es la primera vez que la da?

ENTREVISTADO: Sí, este curso ha sido el primer año que la he dado.

ENTREVISTADOR: ¿Que la ha dado? ¿En lo que supone la Ciudadanía? O sea, segundo o cuarto o...

ENTREVISTADO: Segundo.

ENTREVISTADOR: Segundo. Sí, porque ahora ya es Ética de valores o...

ENTREVISTADO: Ahora es Ética de valores... Yo no sé si el año que viene...

ENTREVISTADOR: En este momento estamos en colegios de Ourense, Pontevedra... Es decir, de las cuatro provincias y hay colegios que ya estuvieron este año con primero y tercero... Metieron la LOMCE de una vez...

ENTREVISTADO: No, no, los que tienen primero y tercero tienen la LOMCE, pero a mí no me ha tocado.

ENTREVISTADOR: Entonces perfecto. Entonces decimos que es Educación por la Ciudadanía en segundo, ¿verdad?

ENTREVISTADO: En segundo, sí.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarle... La formación... ¿usted es sociólogo, historiador...? ¿Cuál es su formación?

ENTREVISTADO: Yo soy licenciado en Geografía e Historia y especialidad en Historia del Arte, realmente soy de Historia del Arte.

ENTREVISTADOR: Historia del Arte... Y... ¿En Santiago?

ENTREVISTADO: En Santiago.

ENTREVISTADOR: Bueno, sí, claro, aquí no...

ENTREVISTADO: Bueno, podría haber estudiado fuera del Coruña, de hecho no soy gallego, pero bueno...

ENTREVISTADOR: Vale. Hablando de Educación para la Ciudadanía, ¿ha tenido alguna formación...? Quiero decir, ¿ha habido algún curso que haya hecho o le ha exigido o le han pedido o ha hecho... No sé, específico sobre Educación para la Ciudadanía para...?

ENTREVISTADO: Específico para Educación para la Ciudadanía no.

ENTREVISTADOR: Vale. Esto lo dejamos... Y el tipo de asignatura ha sido... Digamos que el enfoque que tiene el centro es que la Educación para la Ciudadanía tiene sus horarios... Es independiente, es una asignatura con entidad propia, ¿verdad?

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es...?

ENTREVISTADO: Tal y como marca la legalidad, es una asignatura independiente.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, bien. Es que hay una serie... Hay un conjunto de institutos, de centros educativos a lo largo de Galicia, que han decidido, aún respetado la Ley, han decidido introducirla de una manera más transversal, por ejemplo. Pero es una pregunta que yo hago y tampoco tiene porque ser de una manera u otra, es simplemente...

ENTREVISTADO: No sé si es factible eso que me dices...

ENTREVISTADOR: Hay gente que tiene la asignatura pero ha decidido que aun teniendo la asignatura pues han decidido a cada una u otra le introducen algo, de manera que... Es su manera de verlo, transversal.

ENTREVISTADO: Ya, ya, no sé, no sé.

ENTREVISTADOR: Bueno, ahora hablemos de... Ya dejando de lado ese tema, hablando de libros de texto, si le parece bien...

ENTREVISTADO: Hum.

ENTREVISTADOR: ¿Usa libros de texto para Educación para la Ciudadanía?

ENTREVISTADO: A ver, Educación para la Ciudadanía como no es una... Aunque te vamos a dar... Los dos que vamos a entrevistarnos contigo somos del Departamento de Historia...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: En realidad es una asignatura que aquí está adscrita al Departamento de Filosofía, ¿qué ocurre? que como sólo hay un profesor de Filosofía, y además que en estos momentos es interino, ahora tiene el concurso (*****) se jubiló el año pasado a mediados del curso que estaba, entonces es una asignatura que asumimos nosotros pero que realmente no es una asignatura propia nuestra. Entonces el libro ya nos vino dado. Es de la editorial Santillana.

ENTREVISTADOR: Santillana. Vale. ¿Y es...? Hay uno que... Hay varios de Santillana, ¿es de proyecto la Casa del Saber, Obradoiro...?

ENTREVISTADO: Yo creo que es Casa del Saber pero no estoy seguro, no te lo puedo decir... A lo mejor, si después te entrevistas con Emma lo tiene ya por aquí a mano y te lo puedo decir. Yo, ahora mismo, de memoria no lo te puedo decir.

ENTREVISTADOR: Vale, bueno, no pasa nada tampoco, tampoco pasa nada. Y hablando de ese libro de texto de Educación para la Ciudadanía... ¿Hay un proceso de selección? ¿Hay un proceso en el que se dice "pues mira, vamos a coger Santillana porque Santillana es el mejor didácticamente"? ¿Hay algún proceso de selección o hay algún criterio... Hay algún proceso/criterio de selección?

ENTREVISTADO: Te puedo hablar en general, porque no es mi asignatura y ya estaba elegido de antemano...

ENTREVISTADOR: Ah, vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Nosotros ya nos encontramos con este libro elegido de antemano, puesto por el Jefe de Departamento antiguo de Filosofía, entonces está ahí. Como sabes, los libros no se pueden cambiar salvo muy justificadamente ahora con... Hasta que pasen seis años, entonces está elegido de hace unos años, lo tienes ahí... El año que viene sí, para el curso que viene, para Ética y Valores, el Departamento de Filosofía, el profesor que venga nuevo tendrá que ponerlo él, y evidentemente pues va... Te hablo por nuestra otra asignatura, que nuestra asignatura es Historia, te mandan los libros, se analizan en el Departamento y se busca un criterio más o menos pedagógico a ver cuál es el más apropiado. Pero claro, yo te estoy ahora hablando ahora de Historia, no de este porque en este no intervine para nada.

ENTREVISTADOR: Vale, pero en... Digamos de Historia, en el de Historia sí hay un proceso más o menos... Aunque sea no formal completamente pero...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Lo lee cada uno...? ¿Qué hacen?

ENTREVISTADO: Normalmente nos llevamos los libros, los miramos cada uno, luego nos reunimos aquí y tratamos de ponernos más o menos de acuerdo, de llegar al acuerdo de cuál nos gusta más. Hay un problema, suele haber un problema, y es que las editoriales mandan el material muy tarde; el año pasado especialmente.

ENTREVISTADOR: ¿Hay un retraso?

ENTREVISTADO: El año pasado... Pero el año pasado no es imputable ni siquiera a las editoriales, sabes que el año pasado sacaron los curriculums a última hora, entonces...

ENTREVISTADOR: No lo sabía eso.

ENTREVISTADO: Los currículums se sacaron en mayo. Te estoy hablando de primero y tercero de la ESO que entraban en vigor...

ENTREVISTADOR: ¿En mayo?

ENTREVISTADO: Yo creo que fue en mayo. Si no fue en mayo, fue a finales de abril, una cosa así. Con lo cual, las editoriales también tuvieron que trabajar a última hora y no nos mandaron material, y mucho del provisional, ni siquiera material cerrado, por ejemplo las... Como mi asignaturas es en gallego, Historia es en gallego, pues te mandaban el material de otras autonomías, diciendo "esto es provisional, luego adaptaremos a la vuestra...", porque no les dio tiempo literalmente a mandar las cosas... (Se mueve la grabadora). En el mes de julio, prácticamente, viendo libros, examinando, acabando el curso... Todo al mismo tiempo.

ENTREVISTADOR: Pues los libros llegaron casi que acabando el curso, es lo que me quería decir.

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Este año, por ejemplo, para los de segundo y de cuarto, están llegando ahora. Tampoco es que nos llegan con una gran antelación. Están llegando ahora.

ENTREVISTADOR: Vale, pero no llegó... O sea, tú ahora tienes vacaciones de por medio y...

ENTREVISTADO: No, no, tenemos que elegir antes del 30 de junio.

ENTREVISTADOR: (Risas) Vale, perfecto. ¿Ese 30 de junio lo dicta el centro?

ENTREVISTADO: No, lo dicta la Consellería. No es el 30, es el...

ENTREVISTADOR: Antes de salir de vacaciones, antes de San Juan.

ENTREVISTADO: Eh, poco después de las vacaciones. Es decir, cuando los chicos se matriculan, el día 7, 8 de julio, los libros ya tienen que estar decididos, y tiene que publicarse una lista... Ahora no recuerdo si es así, el 8, el 10... Hay una fecha que pone la Consellería cada año que tiene que estar publicada la lista de libros...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Porque claro, tiene que empezar toda la cosa de compra de libros, encargarlos a las... Para hacer los cheques... En fin, toda estas historias de los cheques, de la compra de los libros... Tiene que estar puesto, normalmente, en julio. Lo normal es que el 30 de junio, más o menos, ya hemos decidido... Ya tenemos que tener decididos los libros porque hay que publicar la lista.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale.

ENTREVISTADO: Con lo cual, digamos que la toma de decisiones siempre es un poco apurada, no es la cosas de decir "bueno, me lo dan ahora y yo voy a ir mirándolos durante tres o cuatro meses, con mucha calma...". No, no, estamos hablando de final de curso, cuando estás haciendo exámenes, estás evaluando... Todo el follón y además tienes que estar con los libros.

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADO: Eso es un tema... Bueno, es lo que nos pasa en todas las asignaturas, no sólo en esta.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora vamos a dejar de lado... Creo que la selección de los libros de texto más o menos ya lo entendí, que lo que me interesaba... ¿Hay una gran diferencia entre Historia y demás frente a Ciudadanía?

ENTREVISTADO: No es...

ENTREVISTADOR: No hay diferencias, que en una sí se hace más concienzuda y el de Educación para la Ciudadanía, debido a la premura....

ENTREVISTADO: No, no, no. Lo de concienzuda es igual en todas, la premura es igual en todas.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Lo que yo te digo es que Ciudadanía yo no participo...

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto...

ENTREVISTADO: Porque yo no soy del Departamento...

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, listos.

ENTREVISTADO: A ver, los profesores tenemos unas asignaturas (*****) Departamento.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Y tenemos unas asignaturas, digamos, propias del Departamento. Luego, las necesidades del Centro pueden llevar... Y las necesidades horarias, pueden llevar a que un profesor de asignaturas que no son de su Departamento. En mi caso pues me toca dar la Ciudadanía, en este momento, o las tres horas de Informática que doy. Pero eso es porque hay unas necesidades del Centro. Y este año me puede tocar dar esto y el año que viene me puede tocar dar pues Economía, o me puede tocar dar... Hay una serie de asignaturas que se consideran más o menos afines, de aquella manera... Porque lo que la Consellería llama afinidad puede ser muy curioso, ¿no? Teóricamente, por ejemplo, para un profesor de Historia, cualquier asignatura de letras es afín. Quiero decir que, teóricamente, a mí me podrían decir "oye, da clase de francés", que no he estudiado nunca. Evidentemente no lo van a hacer, ¿no?, pero digamos que la Consellería no... Ese tipo de cosas no se las plantea cuando hace la legislación. Entonces, claro, si yo me dicen mañana, por ejemplo... Te voy a poner un ejemplo, además hasta podría llegar a ser, es decir... Eh... El curso que viene va a haber más horas de Economía, muy probablemente, la profesora de Economía, hay una, economista...

ENTREVISTADOR: Hum.

ENTREVISTADO: No puede asumir todas las horas, y entonces van a quedar horas, y a alguien de este Departamento le van a decir "pues os toca dar la Economía de cuarto de la ESO". Evidentemente, como no sabemos... Eso nos lo van a decir en septiembre. Como no sabemos quién lo va a hacer, nosotros no vamos a participar en la toma de decisión del libro de Economía...

ENTREVISTADOR: Claro.

ENTREVISTADO: Entiendo que la profesora de Economía elegirá el libro de la mejor manera y hará la programación general del curso de la manera correspondiente. Si me toca a mí... Si a mí el día 12 o 13 de septiembre me dicen "oye, mira, que el día 15 empiezas las clases, que te toca dar Economía de cuarto" entonces me dirán "toma, este es el libro, esta es la programación, apáñate".

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Entonces, claro, la toma de decisiones del libro y todo eso no es algo que...

ENTREVISTADOR: Vale, ya, ya...

ENTREVISTADO: El Departamento no interviene...

ENTREVISTADOR: Aclarado totalmente...

ENTREVISTADO: Otra cosa es que esté bien meditado, que seguro que lo está, pero no por... En mi caso, no por nosotros.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto, ya entendí la aclaración completamente. Eh, quería preguntarle sobre... ¿Usa en todas las clases...? Ahora centrados en Educación para la Ciudadanía, ¿utiliza o utilizó en todas las clases libros de texto?

ENTREVISTADO: Eh... No, yo... Empezando porque es una asignatura con la que me encuentro, digamos que al ser el primer año, no tan cómodo... Pues busqué materiales.

El libro a mí no acaba de convencerme. Quizá porque yo tengo un enfoque de Historia y no de Filosofía, de Sociología o de ese tipo. Entonces, a mí, no es un libro que acabara de convencerme. Con lo cual he ido alternándolo bastante con un trabajo, con trabajo base de actividades en clase, de mucho diálogo en clase y manejando mucho películas...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Trabajando a partir de películas, mucho.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Puedo preguntarle alguna película o alguna...? ¿Le puedo preguntar, por ejemplo, una actividad de una película? Entonces, "pues cogimos, no sé, Ola, o lo que sea..."

ENTREVISTADO: Pues mira, por ejemplo, la última con la que estoy trabajando ahora es con... Además es un poco lo que te interesa a ti... Eh, Doce hombres sin piedad.

ENTREVISTADOR: Vale. En mi país se tradujo... ¿Doce hombres sin piedad es esta película en que tienen que dar un jurado un veredicto...?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Es con... John Cusack...

ENTREVISTADO: No, es la versión antigua...

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADO: Sí, yo pongo la versión antigua...

ENTREVISTADOR: Que es la mejor, ¿verdad?

ENTREVISTADO: Sí, que es la versión de Henry Fonda.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Cómo se llama, Doce hombres sin piedad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y de qué parte...? ¿A qué bloque o a qué unidad o a qué epígrafe de contenido...?

ENTREVISTADO: Estábamos con el tema de la... Es que el libro no lo tengo aquí... El tema de... Hablando sobre el tema de digamos las leyes, enfocándolo hacia... Fundamentalmente lo de la presunción de inocencia y cómo funciona el sistema legal...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Entonces, yo lo que he tratado de jugar con ella es para ver todo lo que es el concepto leyes, sistema legal y tema jurado, para la participación ciudadana en el jurado y todo ese tipo de cosas. Es decir, traté de enfocarlo hacia ahí. Antes, pues por ejemplo... Ahora no me va a salir el nombre de la película... Bueno, poco antes, al principio, trabajé con Matar a un ruiñeñor...

ENTREVISTADOR: Estoy mal de cine, eh.

ENTREVISTADO: ¿Eh?

ENTREVISTADOR: Estoy mal de... O no reconozco la película porque en mi país se traducen de otra manera... ¿Matar al ruiñeñor?

ENTREVISTADO: A un ruiñeñor. Es una película también súper clásica.

ENTREVISTADOR: Pues... Y, a medida... Por ejemplo... Si le parece bien hablamos de Doce hombres sin piedad, entonces, la actividad era "vamos a hablar hoy... Vamos a ver la película..." ¿Había alguna actividad previa? ¿Había alguna actividad posterior?

ENTREVISTADO: A ver, normalmente lo que hacemos es: primero, empiezo por el libro, voy cogiendo la parte del libro que, digamos que enfoca un poco el tema...

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADO: En ese tema el libro se enfoca más hacia el tema de los... Las leyes lo enfoca sobre todo hacia el tema de circulación, bueno de... Hay que respetar las leyes de tráfico y estas cosas...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Y entonces... Bueno, empezamos por ahí, pero a partir de ahí yo ya lo fui enfocando hacia... Como un apartado del libro empieza a hablar de las leyes, quién toma las leyes, el sistema legal... Entonces, a partir de ahí, eso me sirvió de presentación para la película. Y luego, ahora estamos empezando a trabajar... Vimos la película... Normalmente, son alumnos de segundo, les cuesta muchísimo ver una película con calma y atención. Es un grupo muy movido, numeroso, y les lleva mucho tiempo. Y además no están acostumbrados. Y cuando es una película digamos que clásica, les cuesta aún más, porque es en blanco y negro, porque como hay una... En realidad esta es una obra de teatro, entonces, hay una única unidad espacial, les resulta difícilísimo entender que una película se desarrolle toda en una habitación...

ENTREVISTADOR: Sí, sí...

ENTREVISTADO: Entonces, normalmente, después de la película, de esta y de las otras, siempre hay al menos una sesión que es prácticamente de explicarles cosas, de... Qué bueno, que está muy bien porque a partir de ahí ya enlazas con el tema.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADO: A partir de las dudas de ellos, porque ya empiezan "entonces, porqué decía esto, y entonces...". No captan muchísimas, muchísimas referencias de la película. No sé si te das cuenta que hay una referencia clara a los prejuicios del nazismo y del racismo en un momento dado. Y claro, a ellos se les escapan porque... Porque los alumnos de segundo son aún muy infantiles, especialmente en esa clase, entonces se les escapan. Y luego, a partir de ahí es cuando empiezo a hacer actividades. No muchas, porque bueno... Pero voy a hacer actividades. Por ejemplo, ahora con ellos estoy tratando de analizar los personajes y las posturas de cada uno de los personajes. Es decir, me tienen que hacer una ficha porque les voy poniendo fotografías para que reconozcan los personajes, ellos tienen que describirme la personalidad, cómo actúan dentro de la película... Más que nada la cuestión... A mí lo que me importa es sobre todo que ellos reflexionen, que intenten reflexionar, y que les vayan quedando ideas del

sistema, del marco legal y de todo eso, porque les cuesta mucho. La otra vez, en noviembre, aproveché las elecciones pues para explicar eso, el sistema... Ahí me salté la programación digamos normal del curso, y al redacté, porque... Pues eso, me parecía que teniendo las elecciones a mano, y como se suponía que no iba a haber otras, pues era el momento para explicar eso, el sistema, el sistema constitucional, el sistema de votaciones y todo eso. Eso, además, sí tengo más conocimientos...

ENTREVISTADOR: El sistema electoral, ¿verdad?

ENTREVISTADO: Sí, todo el sistema electoral, porque de hecho yo... Bueno, hace ahora cuatro, cuatro cinco años, formé parte de un grupo de trabajo en el Centro en el que estaba anteriormente sobre eso, sobre sistemas electorales, y de hecho... Fue en estas elecciones últimas... Sí...

ENTREVISTADOR: ¿En las municipales?

ENTREVISTADO: No, en las últimas autonómicas lo que hicimos... Ya lo habíamos hecho cuatro años antes, fue reproducir el sistema electoral completo en el Centro, de tal manera...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo reproducirlo en el Centro? ¿Informáticamente?

ENTREVISTADO: Todo, votaciones. En el Centro en el que estábamos hicimos con un grupo, el grupo de los mayores, el profesor de Filosofía y yo, pues hicimos que los mayores era la Junta Electoral central, y llevaba todo el tema. Luego, dividimos el Centro, un Centro muy numeroso, dividimos el Centro en provincias...

ENTREVISTADOR: ¿Eso en el Centro educativo?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: En un Instituto. Dividimos el Centro en provincias y entonces, bueno, dimos una serie de charlas, pasamos unos powerpoints explicando el sistema

educativo de los alumnos, y un día, después de las elecciones, con las urnas de verdad y con las papeletas de verdad porque conseguimos las papeletas de la Junta Electoral central de las cuatro provincias, se hizo la votación real, o sea, tal cual, ellos tenían que llegar con su documentación, había unas mesas electorales, una por provincia, hicieron la... El simulacro de votación, hicieron, bueno... Todo.

ENTREVISTADOR: ¿Y quién...? ¿Y ganó el PP?

ENTREVISTADO: Pues curiosamente salieron resultados casi idénticos...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADO: Teniendo en cuenta que había mucha menos votación...

ENTREVISTADOR: ¿De verdad?

ENTREVISTADO: Salía casi idéntico.

ENTREVISTADOR: Eso es muy... Eso es un fenómeno interesantísimo porque los chicos... ¿Eso qué quiere decir? ¿Los chicos están politizados en casa?

ENTREVISTADO: No, yo no sabría decirte...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se explica eso?

ENTREVISTADO: Por supuesto también es que había mucho voto... Digamos luego había votos... Pues eso, totalmente dispares, ¿no? al Partido Animalista, no sé cuántos... Y claro, como estás haciendo la votación con... Al final, eran 600 y pico alumnos los que podían votar, divididos por provincias, cuando luego resulta que al final de una provincia como Orense te votaban 50 personas, claro, entonces cuatro que te votaban al Partido Animalista aquello ya salía totalmente... Digamos que desproporcionado, ¿no?

ENTREVISTADOR: Ya, ya.

ENTREVISTADO: Pero aun así se pareció bastante a lo que, a lo que salió en la realidad.

ENTREVISTADOR: ¿De verdad?

ENTREVISTADO: No había demasiada discrepancia.

ENTREVISTADOR: Eso es sorprendente. ¿Qué explica eso? ¿Cómo es posible? ¿Los chicos porqué...? Pero bueno, eso es un...

ENTREVISTADO: Supongo que lo que oyen en las casas... Y tal... Eso es una cosa muy curiosa. Luego, claro, después de eso hacíamos con ellos el recuento electoral; les habíamos explicado cómo funcionaba la Ley D'hont, hicimos con ellos, pues eso, lo que es el recuento, la Ley D'hont... Por tanto, todo ese trabajo... Yo eso lo tenía, entonces cuando llegaron las elecciones, sin meterme en todas esas cosas, pues sí aproveché los powerpoints que tenía hechos explicando sistema constitucional, estructura de gobierno y todo ese tipo... Pues me centré mucho en eso.

ENTREVISTADOR: Déjeme decirle que me sorprende el hecho de que se repita eso, es sorprendente... Eso es una experiencia muy interesante, es sorprendente. Que hasta incluso podría ser parte de un artículo, incluso... No por mi parte, ¿no? porque eso no lo conozco yo, pero podría publicar esa experiencia.

ENTREVISTADO: De hecho planteábamos haberla publicado, lo que pasa que luego, el año pasado, cuando tuvo lugar esto, estábamos muy liados porque... Yo no, pero el de Filosofía que realmente dirigía la historia estaba dentro... Era el director del Centro y teníamos muchos líos y fue muy difícil ponernos...

ENTREVISTADOR: Publicar a esta hora es casi imposible, la tasa de rechazo es muy alto y las exigencias son bastante altas, hay bastantes revisores muy, muy duros y... Pero bueno, esto estaría muy bien... A mí me parece interesante... Leerlo eso, yo me reiría en casa, o sea, yo estaría sorprendido...

ENTREVISTADO: Ya te digo, a nosotros más que los resultados en sí mismos, lo que nos interesaba y lo que nos gustaba de la actividad era ver... Hacer a los alumnos digamos que practicar físicamente lo que es el proceso de votación...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADO: Y sobre todo pues salir con las típicas dudas que aquí volvieron a salir cuando, cuando las elecciones... "Si votas en blanco estás dando tu voto al Partido Popular..." o estas cosas... Entonces, se ven estas ideas. Entonces, claro, explicarles la Ley D'hont, aunque es muy sencillita de hacer, pero no es tan fácil de...

ENTREVISTADOR: Claro, matemáticamente es muy...

ENTREVISTADO: Es una tontería.

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADO: El mecanismo de explicación matemática ya no sabría decírtelo, pero lo que es el mecanismo es muy sencillo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: En diez minutos haces la hoja de cálculos y lo haces.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, es verdad. Bueno, como yo sé que no tenemos mucho tiempo, quisiera avanzar un poco y hablar de los dos temas que más... Que ya lo hemos hablado, pero ahora quisiera concentrarme más en esto. El trabajo que estoy haciendo tiene que ver con democracia y participación política en los libros de texto...

ENTREVISTADO: Como ves es un poco en lo que más me he centrado yo en el curso.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Eh... Cuando llega el momento de hablar de democracia, generalmente todos los manuales y los libros de texto tienen ese apartado de democracia, ¿qué temas recuerda o qué temas imparte? ¿Qué temas son los que estructuran, digamos...? Vamos a hablar de democracia, pues, ¿qué cosas habría que hablar? Me había hablado inicialmente de que el sistema legal, había hablado de que el sistema constitucional, el sistema electoral, explicar la esta, incluso con simulacros. ¿Hay alguna otra... Otro tema de democracia que se toque, que recuerde? Y si no, qué considera que es importante... Una cosa es qué es lo que ha hecho y otra cosa es qué cree que debería ir.

ENTREVISTADO: A ver, yo creo que aparte de lo que hice, yo creo que debería ir mucho sobre el tema de la participación ciudadana, eso sí... Y en los libros viene, en los libros viene, lo que pasa que es eso, muy, muy difuso. Yo ahora con lo que me encuentro en el libro de Ciudadanía es que es todo muy difuso. También es verdad que para alumnos de segundo de la ESO es difícil concretar, pero echo en falta eso, unas... No sé, no acabo de encajar con el libro yo, por ejemplo, ¿no? pero... Pero eso, le veo... Sobre todo el tema de participación ciudadana, que es pues todo el tema de Ong's...

ENTREVISTADOR: Hum, vale.

ENTREVISTADO: Luego también le he dedicado algún tiempo por ahí... No con películas sino con documentales sobre consumo, y lo trabajé bastante en el segundo trimestre, tema consumo, consumo responsable... Qué bueno, entra un poco, ¿no? en la cosa de la participación ciudadana, ¿no? y estas cosas...

ENTREVISTADOR: Y centrándonos...

ENTREVISTADO: Obsolescencia programada, todo este tipo de cosas.

ENTREVISTADOR: Vale. Y enfocando un poco lo de la participación política... Ya que hemos hablado de... La participación política me ha dicho... Ha hablado de Ong's... ¿En algún momento se habló de otras cosas como, por ejemplo, un movimiento social como es el movimiento feminista, el movimiento obrero, 15-M... O en algún momento se habló de comentar un poco las manifestaciones, digamos otros tipos de... Digamos no convencionales, no ortodoxos, o alternativos de participación política? A parte de la participación cívica, de la Ong's, que es más cívico, menos... No es tan politizado. ¿Se tocó alguna vez ese tema?

ENTREVISTADO: Digamos que... Se tocaron pero más tangencialmente. Se tocaron más, digamos, pues eso, a través de los debates, cuando salían en los debates y ellos van sacando cosas y te llevan, porque muchas veces la clase la llevo enfocada, y cuando empieza... Ya te digo, como veo que en estos casos los chicos cuando empiezan a participar empiezan a soltar dudas, casi es preferible olvidarte... Por lo menos entiendo

yo, olvidarte de la cosa férrea que tu tienes diseñada y tirar por donde ellos te van sacando, porque al final sacas más provecho...

ENTREVISTADOR: Sí, porque surge de los intereses de ellos.

ENTREVISTADO: Surge de sus intereses. De pronto dicen "no, es que mi padre dijo no sé cuántos y entonces, bueno, pues..." y entonces, pues es lo que te decía, cuando de pronto empiezas a hablar del sistema electoral y ellos empiezan "no, es que si votas en blanco votas no sé cuánto", entonces empiezas a desmontarles, y arrancas mejor para desmontar, para explicar el sistema electoral de esa idea falsa que sacan ellos, que no si yo llego y digo "ahora voy a explicaros la Ley D'hont"; no me hacen caso, mientras que de la otra manera tira un poquito más del tema.

ENTREVISTADOR: Vale. Y una pregunta, ¿cómo se evalúa Educación para la Ciudadanía? Pero, hablemos de la democracia, ¿cómo se evalúa? Sería mi pregunta... Probablemente no es adecuada, pero digamos no veo otra manera de hacer... ¿Cómo se evalúa el conocimiento democrático y de la participación política? o ¿Cómo se evalúa ese tema, esa temática? ¿Cómo se puede evaluar o cómo se evalúa...? No, mejor cómo se evalúa, cómo se hacía.

ENTREVISTADO: A ver, yo estoy evaluando fundamentalmente por las producciones de ellos, no hago exámenes. No estoy haciendo exámenes en esta asignatura por eso, porque...Primero, porque es una asignatura en la que no estoy todavía cómodo; de aquí a dos, tres años pues ya tendría un rodaje y sabría por dónde tirar mucho mejor, ¿no? pero como es la primera vez que la doy y en este nivel, pues no lo tengo yo muy eso. Estoy trabajando, más que nada, con las producciones de ellos, pues las actividades que les mando se las recojo, leo y lo que voy... Fundamentalmente intentando valorar eso, la participación, el trabajo y por otro lado, la madurez en los comentarios.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: No tanto los conocimientos, porque creo que esta asignatura, a este nivel, no te puedes poner en... Yo ahora no voy a exigirles que se sepan cuántas partes

tiene la Constitución y cuántas cosas de esas... Bien, les explicas "en la Constitución hay una parte general, una parte dispositiva..." cuatro cosas, pero no te pones a... Y desde luego yo no les voy a hacer un examen de que me digan partes de la Constitución, número de títulos que tiene la Constitución... Este tipo de cosas creo que no tiene sentido, entonces lo que me interesa es ver sobre todo cómo... Cómo maduran ellos o cómo están enfocando las cosas, qué tipo de cosas... Lo que te decía ahora, lo que estoy empezando a trabajar estos días, pues eso, cada uno de ellos saber cómo ha ido analizando los personajes, si realmente ha estado viendo la película o ha estado jugando con el móvil por debajo, porque no se ha enterado de nada. Eso es lo que me interesa más. Entonces, claro, en todo eso pues ves ya quién ha pillado más las explicaciones y tal porque de pronto te hace un comentario más al hilo que el que simplemente te da cuatro, cuatro pinceladas, ¿no? Pero trabajo fundamentalmente con eso. De vez en cuando también, si tengo la suerte de que hay alguna noticia en el periódico que sale al hilo de lo que estamos trabajando o así, pues también (*****) con noticias del periódico como punto de partida. Películas, documentales y el periódico es un poco lo que complemento al libro. Ya te digo que muchas veces es más estas otras cosas que el propio libro porque no acabo de sentirme tan cómodo con él.

ENTREVISTADOR: Vale. Estas actividades que dice que hace con... ¿Son actividades sacadas del libro de texto o que usted considera...?

ENTREVISTADO: Eh, bueno...

ENTREVISTADOR: Dice, "pues mira, yo..."

ENTREVISTADO: Me busco la vida, la mayor parte... Pues hombre, buscas en Internet, si hay gente que ha trabajado, pues yo que sé, la misma película, pues intentas a ver si hay alguna cosa... Normalmente intento diseñármelas yo mismo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Bueno, yo creo que ya terminando tengo dos cuestiones para terminar. ¿Conoce...? No me interesa el nombre de... Pero me interesa saber si las conoce... Chicos o chicas... Vamos a organizarlo así: primero, ¿los chicos

participan, desarrollan actividades de tipo democrático o participativo en el Centro educativo? Por ejemplo, la elección del gobierno escolar se hace cada año, no, se hace cada cuatro, se hace cada tres... ¿Ellos participan en actividades democráticas aquí? ¿En el sindicato?

ENTREVISTADO: Vamos a ver, aquí la elección del Consello escolar... Creo que el año pasado o hace dos años... Evidentemente cuando hay elecciones al Consello escolar, como por ley hay que hacerlo, hay una participación y tienen derecho a votación los alumnos. Los alumnos eligen sus propios delegados...

ENTREVISTADOR: Hum.

ENTREVISTADO: Los delegados de cada grupo luego forman la Junta de delegados. Eh... Sí, esa participación, digamos que es muy formal porque les viene dada por ley, o sea que... Luego, en este Centro, no sé si entra en lo que tú quieres, lo que hay es una actividad voluntaria de mediación, hay mediadores...

ENTREVISTADOR: Sí, lo que es actividad (*****) participación cívica.

ENTREVISTADO: Sí, entonces hay un grupo de voluntarios de alumnos que todos los años hacen unos cursillos y que participan como mediadores en algunos conflictos. No te puedo decir exactamente en cuántos porque no estoy yo en esa historia, pero el Jefe de estudios o el Director te podrían... Si te hace falta... Yo sé que hay...

ENTREVISTADOR: ¿Esto tiene un vínculo con el Centro educativo?

ENTREVISTADO: Sí, sí, no, esto forma parte del... Es una actividad del Centro...

ENTREVISTADOR: Del Centro.

ENTREVISTADO: Es una actividad, un programa, hecho desde el Centro educativo, desde la jefatura de estudios, fundamentalmente, entonces... Que todos los años intenta crear un grupito de mediadores para que luego puedan intervenir en...

ENTREVISTADOR: En los conflictos dentro del...

ENTREVISTADO: En los conflictos internos de los alumnos dentro del Centro.

ENTREVISTADOR: Internos.

ENTREVISTADO: Básicamente internos, no te puedo decir si también entran los de... Internos externos en el tema alumnos es muy de decir...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, bueno, pues...

ENTREVISTADO: O sea, los conflictos entre los alumnos, dejémoslo hay.

ENTREVISTADOR: ¿Y ha escuchado alguna... en algún momento, que los chicos digan... Los de segundo, yo sé que son muy pequeños, pero es posible que ocurra, "pues yo estuve con mi hermano en la última huelga en contra de..."? ¿Ha escuchado algún tipo de participación política temprana, ya en esos chicos, aunque sea una anécdota? No me importa el nombre, ni si es chico o chica, si no..."profesor, mira, yo hago parte de... me busca irme con mi mamá, que es la parte sindical obrera o tal...". ¿A esas edades es muy difícil la participación... O es posible, solo que no se escucha aquí en el...?

ENTREVISTADO: Normalmente no se escucha, o sea, yo no lo he escuchado. Hombre, cuando ha habido alguna huelga de estudiantes básicamente lo que te dicen es que hacen huelga por no venir a clase.

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADO: Te estoy hablando de segundo de la ESO. Si entras en Bachillerato, que doy Historia, ahí ya pues hay alguno que si ya pues sí que va a las manifestaciones y estas cosas. Tampoco muchos, eh, pero bueno... No sé ve así... Esto no para que lo pongas, pero a simple vista no se ve una implicación a nivel de esto, más político, en actividades de ese tipo, no se ve en general en los alumnos.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Puede que la haya, no te digo que no, pero... Así como te digo, cuando yo tenía su edad sí éramos una generación muy politizada, tremendamente politizada, pues estos no, en comparación... Te hablo de estas edades.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADO: Luego ya... Luego ya en más mayores sí se ve alguna cosa, ¿no? pero en la ESO, en los primeros cursos de la ESO no. Son muy pequeños.

ENTREVISTADOR: Parte del trabajo de la investigación que intento... Parte del tema que intento resolver digamos... Resolver... Aportar un poco de luz sobre el tema es entender un poco como desde la ESO, porque es obligatoria, no pongo Educación Secundaria Postobligatoria, porque eso más o menos ya son chicos más mayores, mayores y tal. Pero me interesa más bien en estos cuatro años en los cuales empieza a definir, mirar qué empieza a ocurrir ya en esos años, y cómo funciona el sistema educativo en ese aspecto, cuando enseñas la democracia, qué ocurre con esos chicos. La gran cantidad de autores, especialmente de psicología social, psicólogos... Cosa que no me gusta, porque no me gusta la psicologización de la... Me parece terrible... Dicen que ya en estas épocas ya tienen un desarrollo simbólico y simbólico político que ya, ya están aptos. Pero eso es una teoría... Ya están aptos para hablar de ese tema. Pero me doy cuenta que aunque estos teóricos digan esto, yo digo "pues no se nota, es decir, no los veo". Una cosa es que tengan las estructuras cognitivas ya más o menos desarrolladas simbólicamente, y que puedan entender lo que es la política y el poder, pero otra cosa es lo que ocurre en los centros educativos. Esas teorías están muy bien, pero cuando uno va a pie de calle...

ENTREVISTADOR: Se da cuenta que...

ENTREVISTADO: Yo diría que mira, incluso las estructuras y tales en primero y segundo de la ESO... Tercero ya es otra cosa. Pero primero y segundo... Si hablamos de la generalidad...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADO: Si hablamos de la generalidad, yo te diría que todavía hay muchas, muchas abstracciones que son incapaces... Les cuestan... No decir incapaces, pero desde luego no las tienen maduras. Yo te puedo decir que, por ejemplo, dando primero de la ESO, dar Historia es un problema, porque tenemos que empezar por la Prehistoria y la hominización. Y francamente, para ellos... O sea, sus abuelos y Julio César prácticamente jugaban juntos...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADO: Los abuelos no porque aún los tienen en casa, pero el bisabuelo o el tatarabuelo ya está casi en la nebulosa con Julio César. Les cuesta muchísimo la abstracción temporal, un horror...

ENTREVISTADOR: Eso es otro artículo... Eso está muy interesante... Perdón... Los pasos temporal, ¿no? la comprensión del tiempo...

ENTREVISTADO: Sí, el tiempo... El espacio también, pero el tiempo sobre todo. O sea, claro, está explicando Historia y hacerles entender que los egipcios, que los das primero... Los mesopotámicos los das primero, los egipcios después, los griegos y los romanos están al mismo tiempo, no... O sea, si viene en el libro primero es que van primero y que cuando se acaban los egipcios empiezan los romanos. Cuesta mucho desmontar esas cosas, es decir... Por eso te digo, que en primero y segundo, buff... Les cuesta, les cuesta mucho. Y luego otro tipo de abstracciones y capacidad de ellos para hacer abstracción les cuesta un horror. Yo sé que el ejercicio más difícil que puedo poner en un examen es "compara". Con que yo ponga en un examen "compara", la he liado.

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADO: Comparar, para ellos, es poner tres características de uno y poner tres características del otro, y ya está, ya está comparado. Ya me dirás tú cuáles son las

diferencias... Es muy difícil, porque eso... Ese concepto de abstracción no lo tienen tan maduro como los psicólogos parecen decir.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, es una cosa, otra cosa es la realidad.

ENTREVISTADO: Tú los enfrentas a eso, a un ejercicio tonto de estos... Bueno, tonto, típico, eh: "características de la sociedad egipcia, características de la sociedad mesopotámica, compara", ¿Es decir que se parecen en esto y se diferencian en esto? No, ellos te ponen una y otra, y eso es el 90 y tanto por ciento de los alumnos, eh, o sea, es un tema que les cuesta horrores, esa abstracción. Y para mí eso es abstracción, ser capaces de abstraer, y eso les cuesta. Por eso te digo que estos temas, tratar de coger y explicarlos de una forma así muy teórica y que luego ellos lo apliquen en la realidad, me parece tan vacío que no... O sea, tan poco relacionado con cómo funcionan ellos que por eso prefiero arrancar de sus dudas, o sea, ponerles la película para que les surjan dudas y a partir de las dudas de ellos trabajar, y a partir de las cosas, pues eso... Por ejemplo, a mí me dio mucho juego un día que estaba poniendo un documental sobre el coltán y todas las guerras del coltán y todo eso, y entonces apareció el tema de la violencia de género, y entonces salía una mujer hablando de que bueno, que lo malo ya no era que la violaran 14 veces, sino encima el desprecio y no sé cuánto. Entonces, claro, esa fue tan impactante, ese... Esas declaraciones, que a partir de ahí ya tiras. Y ahí es cuando puedes tirar de ellos con más...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Pero si intentas ir por la vía, digamos más estructurada, no acabo de... Yo, por lo menos, no acabo de sacar el provecho. Saco más provecho de estas historias, ¿no? de pegarles un... Una sorpresa, pues eso, con declaraciones en un documental o una cosa así, que los impacte tanto que a partir de ahí...

EP06. Entrevista al profesorado 6.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP06
SEXO	Hombre
EDAD	63 años
TITULACIÓN	Licenciatura en Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EpC y EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	32 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	29 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué materias tiene a cargo actualmente?

ENTREVISTADO: Tengo Ciudadanía, Educación para la Ciudadanía, Ética... Valores éticos o valores sociales, como le quieras llamar. Filosofía de 1º y 2º. Filosofía en 1º, Historia de la Filosofía en 2º.

ENTREVISTADOR: ¿1º y 2º de la ESO?

ENTREVISTADO: No, de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Ah, sí, tiene razón. ¿Y Educación para la Ciudadanía...?

ENTREVISTADO: En 2º de la ESO, que desaparece este año.

ENTREVISTADOR: Sí, ¿y Ética y Valores?

ENTREVISTADO: En 4º y ahora se da en todos, en los que ha entrado la reforma es la alternativa de la Religión, se da una hora. Prácticamente no se ve nada.

ENTREVISTADOR: ¿Hay mucha gente que ya ha decidido cambiarse de la educación religiosa a la ética o...?

ENTREVISTADO: Pues no lo sé, porque antes aquí teníamos lo que se llama la Atención educativa y había más alumnos que ahora. Algunos yo creo que sí han pasado a Religión por el hecho de que la combinó ahí de otra manera el actual, el antiguo ministro.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿El hecho de que implique nota también funciona un poco que bueno, esto va también dentro de la nota?

ENTREVISTADO: Sí, el hecho de que implique, de que lleve media, de que haga media... Claro. Yo creo que sí funciona. No obstante, no obstante yo por sistema les doy la misma nota o más. Sí, porque no tiene ningún sentido que pongan una asignatura que... Una asignatura del tipo de la Ética como alternativa a nada. No tiene sentido poner alternativas a Religión. La Religión no debería de estar, entonces la Ética tendría su campo propio, su campo propio de estudio. No alternativa ninguna.

ENTREVISTADOR: Vale. Entiendo. ¿Su experiencia como maestro es de cuántos años probablemente...?

ENTREVISTADO: Treinta y dos.

ENTREVISTADOR: O sea, treinta y dos quiere decir que es desde los 80.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Inicia, vamos a poner, desde los 80. Eh... Vamos a hablar de los libros de texto ahora. Cuando se escogen los libros de texto, ¿hay alguna organización previa, algún comité y hay alguna especie de mecanismo que se emplee para decir "pues este año vamos a coger VicensVices porque me parece mejor"? O no, "esta vez vamos a coger Anaya o Xerais porque..." ¿Existe esa reunión o...?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Hay reuniones cada tres o cuatro años, que es cuando se permite cambiar los libros de texto y normalmente se decide por criterios normalmente

pedagógicos y objetivos. O sea, aquello que... Hay libros de texto que no son viables en el sentido de que los contenidos son excesivos. Se suele coger un libro de texto acomodado a la realidad, a lo que puedes dar y a lo que puede asimilar el alumno y a aquellos que son más pedagógicos. Ese es el criterio en general. Se reúne cada cuatro años o cuando hay un cambio de Ministerio, cuando hay un cambio de ley educativa que a lo mejor te obliga a hacerlo antes. Si no, cada cuatro años es cuando se cambian los libros de texto.

ENTREVISTADOR: Vale. Así son 30 años de democracia, 7 leyes, casi que es cada 4 años.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Es increíble. Bueno, eso por un lado. Una pregunta, ¿qué editorial están trabajando actualmente?

ENTREVISTADO: Anaya.

ENTREVISTADOR: ¿Anaya?

ENTREVISTADO: Anaya, SM. Anaya y SM fundamentalmente.

ENTREVISTADOR: Anaya y SM, perfecto. Ahora, respecto de Educación para la Ciudadanía, lo que se llamaba anteriormente, y Ética, me gustaría que nos centráramos en eso. La pregunta que tengo es, ¿ha tocado a lo largo de este año o el año pasado conceptos de democracia?

ENTREVISTADO: Sí, sí, muchos.

ENTREVISTADOR: y por ejemplo, escojamos Educación para la Ciudadanía, no sé si lo recuerda. ¿Qué temas hablaba? Cuando habla de democracia, cuando hay que tocar el tema de la democracia, ¿de qué se habla principalmente?

ENTREVISTADO: Constitución, valores, derechos, derechos universales, derechos del ciudadano, deberes, sistemas políticos en general y yo les insisto mucho si no viene

en los libros de texto, les explico la ley electoral, cómo se extraen los diputados según los votos. Explicación de la ley electoral que siempre lo hago en todas las materias aprovechando cualquier lección de estas, de democracia, el concepto de ciudadanía les explico también. El concepto de ciudadanía y orígenes de la democracia.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Y un recorrido por toda la historia de la democracia.

ENTREVISTADOR: ¿Estos temas los trata a partir del libro de texto o usted ya tiene...?

ENTREVISTADO: Algunos los meto yo, los introduzco. Hay algunos temas que introduzco yo. Por ejemplo, la ley electoral, leyes electorales, las Constituciones que ha habido, comparativa de Constituciones... Estos los meto yo.

ENTREVISTADOR: Vale, comparativa de Constituciones, vale. ¿Y son contruidos digamos dentro de un esquema, permóneme la palabra, esquema ideológico-político? ¿Se podría decir que es...?

ENTREVISTADO: Sí, sí, ya te entiendo. Yo tengo mi esquema político, pero yo les explico objetivamente sin ningún tipo de...

ENTREVISTADOR: O sea, desde diferentes corrientes.

ENTREVISTADO: Yo tengo mi propio pensamiento y los chavales lo giran enseguida, ¿me entiendes? Pero trato de ser desde todos los puntos de vista objetivo en el tratamiento de los... Pues no voy a decir la Constitución cumple con la laicidad, no cumple, pero está ahí en la Constitución. Estado laico, Estado...

ENTREVISTADOR: O sea, puedo... Si yo quisiera anotar aquí, si quisiera que rezara en mi entrevista, ¿podría decir que su enfoque es crítico?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: No me interesa poner derecha, izquierda, arriba o abajo, sino "es crítico". Digamos que es crítico con lo que...

ENTREVISTADO: Claro.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Para no poner ninguna corriente de aquí y de allá, ya no esas coordenadas, porque parece ser que ya no funcionan. Es un enfoque crítico, digamos. Eh... ¿tiene algún autor, algún escritor o alguna persona que usted diga "bueno, pues yo más o menos intento cuando hablo de democracia intento hablar un poco desde..."? No sé, o simplemente lo que va saliendo en el libro de texto, se guía con el libro de texto...

ENTREVISTADO: Sí, más o menos hago eso, sí. No obstante, bueno, la guía pues puede ser la izquierda social. El enfoque es, no del tipo marxista que ya no sirve, pero sí como crítica social sigue sirviendo, obviamente. Siguen sirviendo esos enfoques. Y más o menos siguiendo el libro de texto en esos temas, en esos casos.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Ahora pasando un poquitín, se habla de la... Cuando se habla, ¿en algún momento habla de participación política, de participación política diferente a la de cada cuatro años elegir mediante el voto?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: O cuando se habla de participación...

ENTREVISTADO: Compromiso, compromiso de la sociedad con... Y no simplemente los que es el hecho de votar, si no compromiso social hacia una democracia y hacia un progreso.

ENTREVISTADOR: ¿Y en algún momento se habla de tipos de participación alternativas? ¿En algún momento? Me refiero en Educación para la Ciudadanía, en Ética o Filosofía.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Se habla de cosas que no sea movimiento obrero, movimientos sufragistas...?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué...? ¿Qué temas, primero, qué temas se hablan? ¿De qué movimientos o de qué tipo de participación se habla? ¿Me podría citar algunos ejemplos?

ENTREVISTADO: Movimientos del XIX y XX, fundamentalmente. Movimientos ciudadanos, movimientos participativos, revoluciones, sobre todo la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Yo enfoco muchos temas desde la Ilustración. Me parece que es un tema todavía abierto que no se ha llegado a concretar todavía. La Ilustración se dice que es una utopía, pero vamos, pienso que no es una utopía en muchas cosas. Kant, por ejemplo, creía en el progreso y pensaba que nunca más podría haber más guerras, nunca más si actuamos con la razón. Y por eso escribió la famosa obra... ¿Cómo se titula? No me acuerdo ahora.... “La paz perpetua”. “La paz perpetua” se escribe pensando que con el progreso de la razón y razonando y con esos conceptos que están en la Ilustración de innovación, etc, etc, que nunca se podría llegar a más guerras, a más destrozos, a más destrozos, etc, etc. Desde allí enfoco muchos temas también. Desde ese punto de vista.

ENTREVISTADOR: Vale. Ha tocado temas... Es la misma pregunta de antes pero un poco más específica. ¿Ha tocado temas como huelgas, manifestaciones, boicots, sentadas...?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Todos esos temas entran dentro del repertorio filosófico que les doy a los chavales. Sin que sean unos apuntes a lo mejor o sin que sean, pero para que ellos presten atención y cojan la onda. A lo mejor no es motivo de evaluación eso, generalmente. Pero siempre son temas marginales... No marginales, marginales en el sentido de que salen a partir de algo de lo que se está hablando, del texto o de cualquier movimiento.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que es adecuado hablar de esos temas?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Primero voy a dividir esta pregunta en dos. Primero, un chico de 1º de, chico o chica entre 1º y 4º de la ESO, que están entre 12 y 16 años... ¿Cree, ellos ya están, su mente, su desarrollo cognitivo o lo que sea...?

ENTREVISTADO: Bueno, a lo mejor hay una mala precisión ahí. Estos temas los trato siempre en 1º y 2º de Bachillerato. Donde ya más o menos la mente está empezando a estar despierta.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: En 4º, no. En 2º de la ESO no. No se trata, en 4º no hay tiempo para nada.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y estos chicos en esta edad, entre 12 y 16 estarían, podrían ya empezar a entender nociones políticas? ¿Le parece? ¿Cree usted que podrían estar preparados?

ENTREVISTADO: Sí, sí. La mitad de ellos están preparados ya para entender todo eso.

ENTREVISTADOR: ¿Entre 12 y 16 estamos hablando?

ENTREVISTADO: No, entre 16 y 17.

ENTREVISTADOR: Esa edad más o menos, ¿le parece que en ese momento ya se puede hablar de cuestiones políticas?

ENTREVISTADO: En ese momento se puede hablar de todas estas cosas. Anterior, se lo dejas caer sin más. Pero no asimilan ni ven el sentido.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué puede ser eso?

ENTREVISTADO: La edad.

ENTREVISTADOR: ¿La edad?

ENTREVISTADO: Sí, básicamente, la edad. O sea, pueden entender algunos conceptos concretos como es por ejemplo la Constitución, cuáles son nuestro derechos, la forma de participación ciudadana en las elecciones, las listas cerradas, listas abiertas... Todas estas cosas, sí, las entienden. Pero si les vas ya a los conceptos abstractos, lo que es la huelga o lo que es movimiento obrero y tal, no suelen ser, pienso que no son adecuados en esas edades todavía.

ENTREVISTADOR: ¿Por su capacidad de comprensión?

ENTREVISTADO: Exacto. Dejarlo caer, sí, pero no...

ENTREVISTADOR: Ir preparando el terreno, digamos.

ENTREVISTADO: Eso es. Me da la impresión de que todavía no es tiempo de eso. Por eso Zapatero yo creo que se equivocó al meter en tema de Ciudadanía. No por motivos ideológicos, que está bien. Hizo una cosa que está bien hecha, por ejemplo, que fue ponerle a la Filosofía, Filosofía y Ciudadanía. Ciudadanía es un concepto muy importante, a partir sobre todo de la Revolución aunque ya Aristóteles... Concepto muy importante a partir de la Revolución Francesa. Yo creo que se equivocó porque generó problemas en la educación absurdos. Por ejemplo, todos los padres y todos los fachas, toda la derecha, toda la... Se le echó encima. Y es una asignatura que provoca que haya cambios, cuando cambia el gobierno, haya cambios en la educación. Cuando tenía una Ética en 4º con una hora que trata los mismos temas que Ciudadanía. Entonces, amplías ese temario, metes todos los temas no camuflados, sino ahí con más horas y nadie te dice nada y solventas el problema.

ENTREVISTADOR: ¿Fue el modo en que lo hizo, el modo tan directo?

ENTREVISTADO: Claro, pienso que se equivocó. A tornillo metes una cosa que sabes que la oposición llegue al poder te la tira, a tornillo. Cuando tenías una asignatura que era Ética cívica que trata los mismos temas, los mismos con una hora semanal. Metes Ciudadanía en 2º de la ESO con 2 horas semanales. Coges, reestructuras la ESO,

que es fácil y pones en 3º o en 4º, tres horas. El chaval se entera, le explicas todo y no generas ningún problema.

ENTREVISTADOR: A ver si he entendido bien. Uno, el modo en que lo hizo, muy directo, muy...

ENTREVISTADO: A capricho. O sea, lo hago por cojones. En vez de pactar a hacerlo sin cojones. Pero hacerlo.

ENTREVISTADOR: Se hubiera evitado la crítica de la derecha.

ENTREVISTADO: Todo. La Ética ya estaba metida ahí, se sabía ya. La amplías a 3 horas, dos de la Ciudadanía y una de la Ética, tres. Metes los mismos temas, tratas los mismos temas, educas a la gente igual y no creas conflictos. Aunque estoy de acuerdo cómo lo hizo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Pero hay que ser prácticos. Y este sistema educativo, esa asignatura, como entre este poder la va a tirar por el hecho de que fue metida a capricho. ¿Qué es lo que pasa en política? Una cosa muy sencilla, que también se lo explico a los alumnos. Una cosa muy sencilla. Cuando yo llegue al poder, hago una ley de educación y ahora como tengo la mayoría hago lo que me sale de los cojones, que fue lo que hizo Zapatero. La metió por cojones. Y estos ahora, por cojones... Es lo mismo, es la misma historia. Por eso las mayorías en este terreno, en el terreno de la educación no funcionan. La educación sólo funciona mediante pactos. No creo que nadie se niegue ahora a tratar un tema de identidad sexual. Ahora, como lo metió en la de 2º le forman un fregado de la hostia y en la de 4º hay una (*****) aunque dice lo mismo y nadie dice nada.

ENTREVISTADOR: Más bien ese es un punto importante.

ENTREVISTADO: Pero como la metió a tornillo, ahora se la sacan a tornillo. Y ahora como cambie el poder, le sacan a tornillo al Zapatero y a estos. ¡Claro! Porque en Educación no se puede jugar con estas cosas, o no se debe jugar.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarle sobre... Hay algunos estudiantes que en sus clases seguramente en Educación para la Ciudadanía, Ética... ¿cree usted que ya se empiezan a vincular políticamente? ¿Se empiezan a vincular a movimientos ciudadanos, a movimientos sociales, a movimientos políticos?

ENTREVISTADO: En 2º de la ESO no, no observo.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADO: No, en 2º de la ESO no observo nada. No hay inclinaciones. Veo que a veces el chaval habla pero por influencia familiar: "mi padre..." o tal. Pero no veo que ellos tengan todavía un criterio, que sí se le puede ir formando, pero no tienen. En 4º y 1º de Bachillerato, sí, ya se ve esa tendencia. Empiezan ellos a tomar partida.

ENTREVISTADOR: Vale. Cuando se evalúan estas asignaturas, ¿cómo se evalúan?

ENTREVISTADO: Bueno, yo evalúo los conocimientos. Claro, los conocimientos y evidentemente si tú les pones "Sistemas políticos" bueno, pues tienen que hablar del nazismo, tienen que hablar de los fascismos, tienen que hablar de los totalitarismos, tienen que hablar de la democracia, tienen que hablar de la democracia participativa... Y se evalúan conocimientos.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuestiones como participación ciudadana o el hecho...? ¿Eso no se evalúa? De que hagan parte, por ejemplo, del Consejo, hagan parte del gobierno escolar o hagan actividades de eso.

ENTREVISTADO: No. Nada.

ENTREVISTADOR: ¿No se evalúa digamos lo actitudinal, si la palabra es correcta?

ENTREVISTADO: No, bueno, vamos a ver, si te hacen algún trabajo de algún tipo o alguna cosa se puede añadir o meter más nota, pero normalmente lo que se evalúa, y tienes que evaluar a todos igual, son los conocimientos.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Me quedan dos cosas solamente para no quitarle más tiempo. Uno: ¿qué experiencias de participación democrática y de democracia, prácticas democráticas hay en el centro educativo? ¿O que usted recuerde que se hayan aplicado en este momento?

ENTREVISTADO: Bueno, en Arteixo formé un partido que se llamaba LUCES y los chavales de 2º de Bachillerato, COU antiguo, pues participaron, hicieron listas, hicieron cosas, se movieron...

ENTREVISTADOR: ¿En Arteixo? ¿Y qué, en cuál...?

ENTREVISTADO: LUCES, se llamaba. En el Manuel Murguía de Arteixo. Hace muchos años, en el 98, por ahí. Y después aquí, hombre... A veces se hacen algunas cosas pero no llevan finalidad política. Son asépticas, más bien, porque no puedes muchas veces...

ENTREVISTADOR: Claro. Pero digamos en prácticas democráticas... Hablemos entonces no político ni ideológico, si no hablemos de prácticas democráticas. Yo vi una foto de algo que habían ganado aquí en el 2012 sobre el Parlamento Joven, o el Parlamento...

ENTREVISTADO: Ah, sí, sí. Esas cosas, sí se hacen.

ENTREVISTADOR: Esas son prácticas, en mi opinión, a eso iba referida mi pregunta. Si a ese tipo de prácticas, que me equivoqué a decir políticas.

ENTREVISTADO: Ya, ya. Sí, sí. Todas ellas. Que quedaron un poco soterradas aquí cuando una señora Conselleira que hubo que no tenía ni puta idea de nada... Claro, te lo explico por qué no tenía idea ni puta idea de nada. Eh... Hubo un momento en que quiso meter una asigantura, una Conselleira del bipartito, quiso meter una asignatura... Ella

era de Biología, catedrática de Biología. Quiso meter una asignatura que se llamó Ciencias para el mundo contemporáneo en 1º de Bachillerato a tornillo como siempre. Al meterla no se le ocurre más que la feliz idea de quitarle una hora a Filosofía y otra a Educación Física y otra a Historia. De Educación Física le contestó la Unión Europea y le dijo "mire, en el Bachiller tiene que haber dos horas de Educación Física". Entonces la tía retrocedió. Le atacamos a la Filosofía y atacamos a la Historia. Bueno... Ataca a la Filosofía y a la Religión. Entonces como atacó a la Filosofía y a la Religión, y todos los plañideros que hay en todos los sindicatos que no tienen ni puta idea de nada la mitad de ellos, aplaudieron la idea: "oh, le quitamos una hora a la Religión". Muy bien. Los curas no son como el Parlamento Europeo, son como el Vaticano y hacen lo que les sale de los cojones cuando quieren. Entonces, cuando llegó septiembre le dijeron: "oiga, mire, pero es que Religión según el Concordato tiene que tener dos horas". "Ah, no sabía". Y como estamos en septiembre, ¿qué hizo? ¿Qué te imaginas que hizo? Pues en 2º de Bachillerato nunca hay Religión. Llámale 2º de Bachillerato, llámale COU, llámale PREU. O sea, estoy yéndome a la época mía que soy de los últimos años de PREU. Luego vino COU y luego vino 2º de Bachillerato, que es lo mismo. Bueno, pues en tiempo de Franco que hice yo PREU, no había Religión, no había Religión. Y en el año 2006 hubo que poner Religión en 2º de Bachillerato por esa hora que les habían quitado. Y quedó Filosofía con dos horas, con lo cual al quedar con dos horas quedas con el culo al aire. Dos horas pasas a ser una maría. Ahora nos han incorporado otra vez las tres horas. Esta señora hizo eso que te estoy contando y los sindicatos aplaudiendo. Los sindicatos no leyeron el Concordato en la puta vida, claro. Ni saben lo que es, probablemente. Y ese año nos vino un estudiante de Salamanca que lo había fichado no sé qué equipo de fútbol de aquí y tenía familia aquí y vino. Y tenía tres asignaturas pendientes de 2º de Bachillerato. Entonces, a mí se me ocurrió decirle "oye, Adrián, ¿tú estás matriculado en Religión?" "En Salamanca no hay Religión en 2º de Bachillerato". "Estás en Galicia". Si no soy yo, se queda sin 2º de Bachillerato. Porque eso no se lo imagina nadie, joder, no le sale de la cabeza a nadie que haya hecho eso. Por meter a tornillo Ciencias para el mundo contemporáneo. Como lo metió a tornillo, la nueva ley de educación se lo quita: ya no hay Ciencias para el mundo contemporáneo. ¿Qué te

parece? Es incomprensible, pero es así, que jueguen con un sistema educativo de esta manera. Un sistema educativo tiene que ser un planteamiento general de todo, todos los conocimientos que tiene que tener un chaval, que tiene que ir incorporando cosas porque la sociedad avanza. Tiene que haber clases de TIC, de... Claro, pero es que eso te lo está pidiendo la sociedad y el día de mañana te va a pedir otra cosa, no sé lo qué, pero te lo va a pedir. Entonces eso sí es lo que hay que incorporar al sistema educativo, no tus caprichos, tus veleidades, tus tonterías.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Pues me queda solamente... ¿Entonces actualmente no están llevando a cabo ninguna práctica de este tipo, democráticas...?

ENTREVISTADO: No. Empezamos este año con tres horas. Hasta ahora habíamos tenido dos. Y en 2º de Bachillerato yo sí les meto bastante caña, pero no hay tiempo para nada por culpa de la Selectividad.

ENTREVISTADOR: ¿Proyectos y cosas así...?

ENTREVISTADO: Nada. Por culpa de la Selectividad no tienes tiempo de nada. Y en 1º de Bachillerato, pues yo suelo ser el encargado del Camino de Santiago y yo normalmente a los chavales hago extensivo el estudio del territorio, el estudio de la arquitectura, el estudio de...

ENTREVISTADOR: Pero prácticas democráticas...

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Democráticas me refiero a que influyan en ese... Eso es una pregunta para saber, no es porque quiera estar juzgando ni nada.

ENTREVISTADO: Ya, ya, no.

ENTREVISTADOR: Quiero saber si hay y ya está, como me sorprendió ese... Y por último, ¿de quién surgen ese tipo de prácticas? Esas prácticas si surgen, si llegan a surgir, ¿surgen porque un profesor decidió o un departamento, o ya vienen desde arriba? ¿O ya vienen por la dirección?

ENTREVISTADO: No. Normalmente surgen de los departamentos, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Son los que se encargan?

ENTREVISTADO: Son los que se encargan.

ENTREVISTADOR: Eh... prácticas democráticas... ¿Tienen apoyo para eso?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Apoyo económico? ¿Institucional?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Económico a veces no porque no hay dinero, pero buena voluntad y facilidades, sí.

ENTREVISTADOR: Digamos que tienen recursos de todo tipo...

ENTREVISTADO: Eso es.

EP07. Entrevista al profesorado 7.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP07
SEXO	Mujer
EDAD	29 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	1 año
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	37 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Desde qué año o desde qué mes...?

ENTREVISTADA: Es mi primer año, desde septiembre de 2015.

ENTREVISTADOR: 2015, perfecto. ¿Y ha estado...? ¿Qué asignaturas desde el 2015 ha estado impartiendo?

ENTREVISTADA: He estado impartiendo Ciencias Sociales, Geografía e Historia...

ENTREVISTADOR: Sí, Geografía e Historia.

ENTREVISTADA: Con dos leyes diferentes, y Comunicación y Sociedad 1, primer módulo FP básica.

ENTREVISTADOR: ¿LOE y LOMCE?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En qué...? Imagino que primero y tercero.

ENTREVISTADA: Eh... Segundo y tercero.

ENTREVISTADOR: Segundo...

ENTREVISTADA: Segundo y tercer curso.

ENTREVISTADOR: Segundo y tercero... ¿Y tercero con la LOMCE ahora?

ENTREVISTADA: Exacto.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. ¿Y Comunicación?

ENTREVISTADA: Comunicación y Sociedad 1, que es el módulo de FP básica, primero de FP básica de mecanizado, fabricación y montaje.

ENTREVISTADOR: ¿Aquí también se hace la ESO?

ENTREVISTADA: Ahá

ENTREVISTADOR: Fabricación y montaje, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Ahá.

ENTREVISTADOR: Ah... Bueno, y entonces, como su experiencia, o sea... Es... En este momento la asignatura que está... ¿Son estas dos, básicamente?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Bien. Quería preguntarle, ¿su formación es licenciada en...?

ENTREVISTADA: Soy licenciada en Geografía e Historia, máster en Diseño urbano.

ENTREVISTADOR: Licenciada en Geografía e Historia y máster en Diseño...

ENTREVISTADA: No, perdona, soy licenciada en Historia del Arte.

ENTREVISTADOR: Historia del Arte...

ENTREVISTADA: Soy técnico superior de conservación y restauración de bienes culturales...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Y... Y soy máster en Diseño urbano.

ENTREVISTADOR: ¿Máster en Diseño urbano?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien, perfecto. ¿Esto en Santiago, lo de la Historia del Arte? En Santiago, me imagino...

ENTREVISTADA: Sí, en Santiago.

ENTREVISTADOR: ¿Y el resto? ¿Todo esto en Santiago?

ENTREVISTADA: Eh... Técnico superior Pontevedra, la restauración en Galicia en Pontevedra, máster en Diseño urbano por la (*****) Universidad de (*****)

ENTREVISTADOR: Y, hablando de Educación por la Ciudadanía, que es una asignatura que tiene que ver en... ¿No has tenido que impartir Educación para la Ciudadanía? Pero, dentro del módulo de... Geografía e Historia hay una parte... Hay una... En general todas las editoriales... Democracia, sistemas políticos, dictadura...

ENTREVISTADA: Sí, vamos... Son temas que, evidentemente se tratan, porque son parte... Es una idea inherente al (*****), ¿verdad?

ENTREVISTADOR: Sí, sí, vale.

ENTREVISTADA: Al tema de la democracia. En tercero sí hemos trabajado contenidos específicos sobre democracia... En segundo de una manera más transversal, así como Comunicación y Sociedad. Quizás lo hemos tocado, pues quizás porque ha salido en clase (*****) este tema (*****)

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bueno, entonces perfecto, entonces ya iremos allí, solamente es para no perderme... ¿Ha desarrollado o ha tenido en algún momento una formación específica sobre temas que tienen que ver con ciudadanía, con democracia o es básicamente el bagaje que se tiene ya desde la Historia, desde aprender Historia, o ha habido un curso en el Cefore o en... Yo qué sé...?

ENTREVISTADA:(***)**

ENTREVISTADOR: Formación personal simplemente, no, no... Vale, perfecto. Esta asignatura de Geografía... de Geografía e Historia, ¿la carga lectiva son tres horas a la semana?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Tres horas a la semana, vale, perfecto. Bien, entonces, ahora vamos a hablar de los libros de texto, sobre su opinión, sobre cómo lo hace y... Un poco para saber qué tal va el tema sobre libros de texto. La primera pregunta es: ¿usa libros de texto?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué frecuencia? ¿Qué frecuencia, más o menos...? ¿El 100% de las clases, el 90% de las clases, el 80%...? Si se puede hacer así...

ENTREVISTADA: Hum...

ENTREVISTADOR: No sé si la manera de....

ENTREVISTADA: Mira, en segundo te diría que el 100% de las clases...

ENTREVISTADOR: ¿En segundo de...?

ENTREVISTADA: En segundo de la ESO. Y en tercero como un 90%.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces sería... ¿Y a qué se debe el... Digamos la diferencia del empleo? ¿Por qué en uno un poquito menos?

ENTREVISTADA: Bueno, pues porque quizás en tercero hemos tenido la oportunidad de trabajar sin... Bueno, hacer quizás más debates, porque son un poco mayores y quizás te permite un poco más... Y también me permite a mí... ¿Sabes? Yo me aferro al libro de texto porque es mi primer año y entonces (*****) básicamente (*****) Y en tercero, quizás, como ellos van un poco más maduros me ha permitido salirme un poco del libro y actuar con más libertad.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces la diferencia básicamente es por la madurez de los chicos...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque permite más...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, y... Ahora, ¿qué tipo de uso lleva a cabo? Quiero decir con esto, ¿es una guía temática, aunque los use... Aunque empiece por el quinto y termine en el octavo? ¿Es una guía temática o también sirve como apoyo para la lectura o sirve para las actividades? ¿Qué uso hace de los libros de texto?

ENTREVISTADA: Pues es una guía temática, pero a la vez extraigo los contenidos para que estudien, para poder hablarlo... Los extraigo del libro de texto. Y también realizamos algunas actividades que están en el libro (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Y hay algún conjunto de actividades que usted haga aparte pues dice "pues mira, me gusta el libro de texto pero creo que este tema mejor lo hago yo, busco por aquí, busco por allá..."? ¿O en un principio colabora el libro de texto y...?

ENTREVISTADA: No, la verdad es que hemos hecho actividades en las que propios alumnos se han encargado de buscar información, a lo mejor de prensa... Ahora están investigando sobre obras de arte y estamos con información de Internet y de la biblioteca, y entonces ahora sí que por ejemplo en este último tema que es de historia del Arte del siglo XVII están trabajando ellos y el libro de texto nos ha servido simplemente para hacer una lectura y tener una base, una idea de lo que es el tema.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Entonces, perfecto... El libro de texto que está usando ahora, ¿qué editorial es?

ENTREVISTADA: Baía.

ENTREVISTADOR: Ah, el mismo que utiliza...

ENTREVISTADA: El mismo... Sí, el que (*****)

ENTREVISTADOR: Perdona un segundo...

ENTREVISTADA: Nada, no te preocupes...

ENTREVISTADOR: Ah, es Baía, el mismo que utiliza la profesora...

ENTREVISTADA: Claro, yo no... Vamos a ver, con 20 libros estoy aquí... (*****)de texto que se utilizan (*****)

ENTREVISTADOR: Vale, vale. ¿Qué tal está el libro? ¿Qué tal...? Sinceramente.

ENTREVISTADA: El libro me parece terrorífico.

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADA: Pues mira, entre otras cosas, porque yo tengo como curiosidad los libros de texto que utilizó mi madre cuando estudiaba, y son prácticamente iguales, en los contenidos, me refiero a los contenidos, no en actividades. Pero en los contenidos digamos que se repiten por los siglos de los siglos y tienen una estructura de la época en que no había democracia. Y quizás varíe el enfoque, pero lo que es el contenido... Te lo digo porque es algo que me ha llamado la atención y porque precisamente lo he estado mirando. Entonces esto me llama la atención. También creo que están redactados de una manera que no facilitan en absoluto la comprensión del alumnado, porque yo misma, que hacía mucho tiempo que no me enfrentaba a un libro de texto escolar me ha costado trabajo como volver a hacerme con esa manera de explicar, pero creo no te lo pone fácil el libro como está redactado.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale. O sea, que el de Baía, en este caso, es denso, digamos, es muy denso o es... ¿Por los contenidos densos es el tema...?

ENTREVISTADA: No, no, no es una cuestión de densidad, es una cuestión de claridad en la exposición...

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA: Y en la redacción. Y el de Baía, bueno, por lo que he visto... También le echado un vistazo a otros libros y van todos por el mismo.... Por el mismo patrón.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, listos, está bien. Hay una parte en la que yo pregunto por el sistema de... Mecanismo o sistema, o proceso o criterio de selección de libros de texto, pero bueno, al ser... Al estar recién llegada, pues generalmente se adopta el que hay, entonces eso nos lo saltamos, eso no hay problema...

ENTREVISTADA: También te digo una cosa eh...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Ahora que ya me he acostumbrado a él, digamos que me he acostumbrado, entonces lo manejo, pero sí que me llamó la atención esto en un primer momento...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entiendo que a los chiquillos les cueste estudiar, podría costarles menos si la información estuviese expuesta de otra manera.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo puede ser de otra manera? En líneas generales, ¿cómo más clara, más práctica, menos texto, más texto, un poco más... con esquemas o algo así, o...? Es para yo poder entender...

ENTREVISTADA: Sí, déjame pensar... Pues la verdad es que... Bueno, entiendo que es algo muy complicado, eh, y que yo hago una crítica desde fuera. Probablemente si tuviese que hacer yo un libro de texto, no sé si sabría hacerlo mejor.

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Sinceramente.

ENTREVISTADOR: Bueno, pero eso no implica que tengas una opinión...

ENTREVISTADA: Pero bueno creo que se utiliza vocabulario... Bueno, claro, los niños tienen que aprender vocabulario, pero bueno, es que se utiliza un lenguaje... Por ejemplo, en segundo, algo que me llamó la atención en este último tema que hemos estado dando: se les habla a los niños de... "En España desde la conquista de América hasta..." este (*****) Vale, te iba a decir, que he visto que a lo mejor en los temas de Geografía se hacen referencia a temas de Historia que no se han dado... Es decir, se hace referencia a Historia contemporánea cuando los niños no saben todavía Historia contemporánea; si lo saben es porque alguien les ha hablado del tema... ¿Sabes? como que...

ENTREVISTADOR: ¿Se solapan temas?

ENTREVISTADA: Más que se solapan se... Digamos que, que... Se tratan temas en los que necesariamente hay una laguna por la etapa en donde están los niños...

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale. ¿No tienen una...? ¿No son como secuenciales, no...?

ENTREVISTADA: Claro, como es que para explicar Geografía se tratan temas de Historia que los chiquillos no han visto.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces un poco explicar... Es un poco difícil explicar algo (*****) cuando sabes que, que ellos es imposible que lo entiendan a no ser que tú te pases una clase explicándoles que hubo una guerra civil, un período de dictadura y tal...

ENTREVISTADOR: Vale, entiendo, ahora sí lo entiendo. Ya tiene que ver más la forma en la que están secuenciados los contenidos...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: El hecho de que necesite pre... Antes saber algo...

ENTREVISTADA: Claro, que en realidad no se ha dado. También es verdad que como en este año ocurre esto de que solapan contenidos entre las dos leyes, es decir...

ENTREVISTADOR: Eso es verdad, sí.

ENTREVISTADA: Claro, en segundo, yo he parado en los Reyes Católicos, que es donde se empieza en tercero, entonces he trabajado más la Geografía, porque si no el año que viene, en tercero, van a volver a empezar en los Reyes Católicos. Entonces, como estoy dando tercero paré porque sé que el año que viene en tercero ellos van a empezar ahí. Y estos contenidos, antes, estaban en segundo.

ENTREVISTADOR: Vale. Entendido.

ENTREVISTADA: ¿Sí?

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí. ¿Sabes el problema? Que cuando hay dos leyes que tienen que coexistir es...

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Bueno. Eh... Vamos a hablar de democracia, de lo que hemos tratado de democracia, cuando ha tenido la clase de democracia... Antes una opinión, ¿cree que los estudiantes...? Hablando de democracia, es decir, de ciudadano, ciudadanía y todo esto, ¿los libros de texto funcionan para que ellos puedan aprender

sobre democracia? es decir, ¿siempre utiliza libros de texto para enseñar la democracia?
¿Tiene alguna funcionalidad el libro de texto o...?

ENTREVISTADA: Sí, a nivel teórico, sí. Es decir, a nivel explicativo, sí. Después, que los contenidos estén expuestos (*****) digamos desde un punto de vista democrático...

ENTREVISTADOR: No, no solamente que estén expuestos desde una perspectiva democrática, pero...

ENTREVISTADA: ¿Que podría ser útil?

ENTREVISTADOR: ¿Qué aprenden ellos...? Un libro de texto sirve para enseñar la... Para aprender la democracia, para...' ¿Sirven...?

ENTREVISTADA: Hombre, una parte sí, desde luego todo, todo lo que implica la democracia no. No totalmente.

ENTREVISTADOR: Vale. Simplemente lo teórico, a nivel teórico, lo explicativo, básicamente...

ENTREVISTADA: Sí. Por ejemplo, sistemas democráticos, puede ser así, así o así (*****) lo puedo estudiar por el libro. Ahora, lo que es ejercer la democracia, evidentemente, pues desde mi punto de vista... Eso se aprende mediante otras estrategias en clase.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto, perfecto. Bueno, ahora hablando de democracia exactamente, o de participación política o... ¿qué temas...? en una clase de democracia, estamos en la clase de democracia, ¿qué se aprende? o ¿qué temas ha abordado cuando le ha tocado hablar de ese tema o cuando ha hablado sobre el tema?

ENTREVISTADA: Bueno, hemos abordado los... La diferencia entre un sistema democrático y uno que no lo es, hemos tratado los tipos de sistemas democráticos y hemos profundizado en el sistema democrático español.

ENTREVISTADOR: Vale.

(Suena un móvil)

ENTREVISTADA: Disculpa...

ENTREVISTADOR: No, no... Bueno, y una pregunta... ¿En algún momento, cuando se habla de democracia, se ha hablado de participación política, que recuerde?

ENTREVISTADA: Eh... Sí, a nivel... Vamos, participación política... si se le puede llamar al voto participación política sí.

ENTREVISTADOR: (Risas) O sea, las elecciones, se ha hablado de...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y a participación política alejada o alternativa a las elecciones, al sufragio, al voto?

ENTREVISTADA: Bueno...

ENTREVISTADOR: ¿Se ha hablado de algún tipo de participación política diferente?

ENTREVISTADA: Sí, sí, si se puede considerar lo que... Cómo se organiza una clase en un cierto nivel de la política, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es eso? ¿Cómo se organiza una clase...?

ENTREVISTADA: Claro, es decir, pues a la hora de relacionarnos o de tomar decisiones en clase, sí que vamos a ver formas alternativas en las que yo, a lo mejor, a ellos si me dejan soy capaz de que participen en mis decisiones como profesora.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA: Es decir, hacerlos partícipes de cómo vamos a abordar cierto contenido o de cómo vamos a hacer la evaluación... Es decir, a lo mejor qué prefieren o qué podrían...

ENTREVISTADOR: Ya, vale, en clase. Y a nivel de la sociedad, del sistema político europeo, español o mundial, ¿se habla de otro tipo de participación? por ejemplo, ¿se habla de movimientos sociales, de las ONG's, de los sindicatos, del movimiento obrero, del movimiento feminista, del 15-M, de... No sé, grupos de asociación o...?

ENTREVISTADA:(***)** pues sí, se habla de movimientos alternativos, pero no, la verdad es que no he profundizado, no demasiado...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo cuáles podrían ser, por ejemplo?

ENTREVISTADA: Pues por ejemplo feminismo, lo hemos tratado... Movimientos antiglobalización, lo hemos tratado... Bueno, pacifismo, quizás no tan centrado, pero bueno, sí que hemos hablado de guerra y movimientos contra la guerra...

ENTREVISTADOR: Pero sí se ha tocado... No se ha profundizado...

ENTREVISTADA: Sí se ha tocado...

ENTREVISTADOR: Pero se ha tocado el tema, ha aparecido como...

ENTREVISTADA: Sí, se ha tocado.

ENTREVISTADOR: Hum... Y, teniendo en cuenta esto, ¿cómo puede ser una clase normal de ese tema? Por ejemplo, no sé si recuerda una clase... ¿hace mucho que impartió sobre democracia?

ENTREVISTADA: Pues mira, empezamos por ahí, fue de los primeros temas que di en tercero de la ESO. Te estoy hablando, sobre todo, de tercero de la ESO, porque yo en segundo de la ESO todavía me estoy volviendo loca con él; son muy pequeños y controlarlos... Pero en tercero hemos tenido como una clase muy madura y hemos empezado por ahí y... ¿me puedes repetir la pregunta? Me he perdido con mi rollo...

ENTREVISTADOR: (Risas) ¿cómo puede ser una clase hablando de democracia, si la recuerda?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo puede ser una clase o cómo es una clase? ¿Cómo es? ¿Cómo es una clase... Si la recuerda? "Pues empezamos haciendo esto, terminó..." No sé... Los pasos, las actividades...

ENTREVISTADA: Puede ser... Empezamos analizando prensa...

ENTREVISTADOR: Pero bueno, la prensa primero... El chico llega... Usted llega como profesora y lo primero que hizo fue analizar la prensa, pero... Es decir, ¿cómo fue...? Cronológicamente si puede ser...

ENTREVISTADA: Pues mira, leemos el tema, por el libro...

ENTREVISTADOR: ¿En el libro de texto?

ENTREVISTADA: Leemos el tema en el libro de texto...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Comentamos entre todos un poco pues poniendo ejemplos, tratando de buscar referentes cercanos a los alumnos, que ellos puedan identificar de qué estamos hablando, ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: A nivel político, a nivel local mucho, en Carballo con la gestión (*****)

ENTREVISTADOR: En Carballo, vale, o sea...

ENTREVISTADA: A nivel Carballo, analizando un poco cómo funcionan las cosas aquí, y a partir de eso, bueno, surgen preguntas y de esas preguntas, a través de la prensa, a través de pequeñas investigaciones que hagan ellos, que se repongan el día siguiente una vez han tenido la oportunidad de buscar un poco la información y de enterarse un poco de qué estábamos hablando.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Quizás se ha ido bastante por la propia guía (*****) al alumnado.

ENTREVISTADOR: Ok, bien. Entonces, si me queda claro, una clase tipo, prototipo, llamémosle así, o arquetipo...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Es... Se lee el tema que corresponda en el momento, en este caso equis, luego hay comentarios con los chicos sobre el tema, se les vincula con referentes más o menos cercanos, de su propia ciudad a los alumnos... Surgen preguntas y se intentan resolver, más o menos, con la prensa, con unas pequeñas investigaciones. Es eso lo que he entendido.

ENTREVISTADA: Prensa o pequeñas investigaciones, que no tienen que ser necesariamente prensa. Digo prensa por justo, porque es que este año nos ha coincidido que muchas de las dudas que surgían sobre el proceso de elecciones, etc. sí se podían solucionar con prensa, porque estaba en la prensa todos los días...

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADA: Justo en ese momento, además, que fue también por donde empecé yo por ahí, acababa de llegar, porque ha parecido que me salvaba la papeleta, justamente, el tema de que estuviesen las elecciones ahí.

ENTREVISTADOR: Ok, bien. Y ahora, entonces... Las investigaciones... Los chicos van, miran... Hacen la lectura de la prensa, comparan, porque ya previamente hay un tema, y las pequeñas investigaciones... ¿Y qué pasa con esas investigaciones? ¿Los chicos luego las exponen, las comentan, o qué ocurre?

ENTREVISTADA: La exponen... La exponen en clase y bueno, comentamos, aclaramos, quizás hacen un pequeño resumen o un pequeño escrito, y seguimos adelante con el libro de texto.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Y ahora, en relación con eso... Entonces, ¿cómo se puede valorar un tema? Hablemos del tema de la democracia, si lo recuerda. ¿Cómo

se evalúa? En su debido momento, ¿cómo se evalúa la democracia, el tema de la democracia? Si lo recuerda, si no, no pasa nada, tampoco... o cómo lo hace...

ENTREVISTADA: Bueno, el tema de la democracia se evalúa pues con examen de toda la vida.

ENTREVISTADOR: ¿Es tipo test o pregunta abierta?

ENTREVISTADA: Pregunta abierta.

ENTREVISTADOR: Vale, prueba escrita y...

ENTREVISTADA: Y bueno, yo después he tenido en cuenta pues el grado de participación en las investigaciones, grado de participación en los comentarios, etc.

ENTREVISTADOR: Vale, hum... Ya vamos terminando... Hay... Ahora saliéndonos de este punto, de los libros de texto y de las actividades... ¿Ha participado, en este año que lleva, o ha oído que hayan actividades de participación de los chicos, de participación democrática? o, porejemplo, ¿ha habido elecciones de... cómo se llama esto, de representante, de...? ¿Cómo se llama?

ENTREVISTADA: De delegado.

ENTREVISTADOR: De delegado. ¿Ha habido...? ¿Se ha vinculado usted en la elección?

ENTREVISTADA: Yo soy tutora en tercero, y precisamente... Cierto, que esto no lo recordaba, la elección del delegado fue un proceso participativo que tomamos como ejemplo de democracia.

ENTREVISTADOR: La elección del delegado... ¿Y alguna otra que...? Bueno, ¿la elección de delegado? ¿Cómo ocurre? por cursos, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Sí, bueno, por grupos.

ENTREVISTADOR: ¿Es dentro de un...?

ENTREVISTADA: Tercero A, tercero B... En mi caso fue tercero A, que soy tutora en tercero A...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Hubo que escoger un delegado...

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo se lleva a cabo ese proceso de la elección del delegado?

ENTREVISTADA:(*****) nada más...

ENTREVISTADOR: ¿Se hace...?

ENTREVISTADA: En el Centro hay unas actas que hay que cubrir, se vota, voto individual libre, se recuenta...

ENTREVISTADOR: ¿Y los chicos hacen campaña, por ejemplo? Dicen "pues vótame a mí, porque si es conmigo pues..."

ENTREVISTADA: No, ellos... Bueno, en algún momento se... Esto (*****) creo que sí, que ha habido oportunidad de presentarse... No lo sé, ahora mismo no...

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bueno...

ENTREVISTADA: Pero sé que en esta clase no se presentó nadie y cada uno votó a quien le dio.

ENTREVISTADOR: ¿Y quedó elegido el que tuvo más votos?

ENTREVISTADA: Hum.

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: La que, en este caso... Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, y hablando de... ¿Hay algún otro tipo de participación así al estilo... De tipo democrático aquí? Por ejemplo, la elección do Consello Escolar?

ENTREVISTADA: Buf... Yo no he participado en nada de esto...

ENTREVISTADOR: Vale, no ha habido este año...

ENTREVISTADA: Hombre, en los claustros sí que se ha votado alguna cuestión, pero...

ENTREVISTADOR: ¿Pero los chicos?

ENTREVISTADA: Ah, ¿los chicos?

ENTREVISTADOR: Los chicos, me interesa la participación democrática de los chicos...

ENTREVISTADA: ¿A nivel Centro?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: ¿O a nivel...?

ENTREVISTADOR: Primero a nivel Centro, y luego ya... Luego fuera del Centro.

ENTREVISTADA: No soy consciente.

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Ni dentro ni fuera?

ENTREVISTADA: Eh...

ENTREVISTADOR: Dentro porque... "no, pues mira, hicimos tal... Decidimos formar... hacer las elecciones de..." no sé, un sindicato, por ejemplo. En el Centro. Otro, pues fuera, "no, pues mira, escuché que hay una chica que participa muy activa en la asociación vecinal de tal... O he escuchado a ella que el hermano va la huelga de la LOMCE". Entonces, dos espacios diferentes, en el Centro y fuera, mi pregunta es esa, ¿ha...? Aunque sea de oídas...

ENTREVISTADA: Hum...

ENTREVISTADOR: ¿Ni fuera ni dentro?

ENTREVISTADA: ¿A nivel participación social? No...

ENTREVISTADOR: Participación política en alguna cosa.

ENTREVISTADA: Hum...

ENTREVISTADOR: Sé que cuando hay unas manifestaciones... Hay huelga, pues sé que los chicos dicen "pues vamos a la huelga", que significa no venir a clase, eso ya lo sabemos, sí, pero de pronto a veces uno escucha a cierto estudiante... Tampoco quiero el nombre, "pues mira, yo participo en el grupo de Juventudes Socialista..."

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: "O soy del grupo de Juventudes alevines..." no sé...

ENTREVISTADA: No, no, a esta nivel están bastantes despolitizados, lo que yo he visto en el Centro. También te digo, como era mi primera vez. Yo he estado... Tampoco tenía oídos para mucho más...

ENTREVISTADOR: Ya, ya.

ENTREVISTADA: Pero no, no me lo he encontrado.

ENTREVISTADOR: Ya, ya, sí... O a veces, "no, pues yo soy... Me gusta ir cada fin de semana a ayudar a los abuelitos, a ir la Residencia tal... Me gusta...". Bueno, entonces, ni actividades, digamos, de tipo de político ni cívicas, en ese caso, no... Nada. o recogida de alimentos para los... Eh... Bueno, pues... Creo que sería, básicamente... No, una última, eh... ¿ha sido muy difícil el proceso de adaptación al Centro?

ENTREVISTADA: ¿Por mi parte?

ENTREVISTADOR: Sí, ¿ha sido difícil...?

ENTREVISTADA: ¿Al Centro...?

ENTREVISTADOR: Como práctica profesional, digamos. ¿Ha sido difícil empezar a trabajar?

ENTREVISTADA: Sí, difícilísimo.

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADA: Muy gratificante, pero muy difícil porque no estoy acostumbrada a trabajar con niños (*****), y me parece que es muy difícil pues teniendo en cuenta todos los niveles que hay dentro de un aula, los niveles académicos, las distintas necesidades de los niños, atender a que... Bueno, a dar respeto, a que un nuevo compañero se sienta marginado, a que ninguno se crea más que los demás, a que aprendan, que se callen... Me parece un trabajo difícilísimo, pero bueno, es mi primera vez, me ha requerido mucho esfuerzo. Muy gratificante, lo he hecho con mucho gusto, me ha encantado, pero no es algo que me haya... Que haya sido así de... Un balneario...

ENTREVISTADOR: (Risas).

EP08. Entrevista al profesorado 8.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP08
SEXO	Mujer
EDAD	36 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH y EpC
EXPERIENCIA DOCENTE	10 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	36 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Desde qué años es docente?

ENTREVISTADA: Desde hace 10...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando entonces de...

ENTREVISTADA: 2007, pon... Pon 2007.

ENTREVISTADOR: 2007. ¿Siempre ha sido docente de qué asignaturas? En general, me imagino que tendrá muchas pero...

ENTREVISTADA: Las de Ciencias Sociales, yo soy de Geografía e Historia.

ENTREVISTADOR: Ciencias Sociales... Geografía...

ENTREVISTADA: Di... Bueno, un año Historia das Religións, que foi un pouco máis raro, ou Cidadanía, que en teoría non nos corresponde a nós, que lle corresponde a Filosofía.

ENTREVISTADOR: Vale... A veces...

ENTREVISTADA: E bueno, unha vez din Música, bueno, Música... Una cosa muy terrible fue aquello...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Muy, muy terrible.

ENTREVISTADOR: Ya, ya me imagino. En este momento, en este año pasado, ¿de qué materias ha estado a cargo?

ENTREVISTADA: Te voy a... Te digo Ciencias Sociais e implica... Pode ser Xeografía ou pode ser Xeografía e... bueno, te digo, Xeografía de terceiro da ESO...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Historia de cuarto da ESO, Historia da Arte de segundo de Bachillerato y... Xa está.

ENTREVISTADOR: ¿Esas son las...?

ENTREVISTADA: Sí, sí, porque é en varios grupos, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Geografía e Historia, ¿la carga horaria a la semana es tres horas?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: De cada una...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea, que son seis en total ahí.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces sería tres horas por semana.

ENTREVISTADA: Sí, bueno, Historia da Arte son catro, son...

ENTREVISTADOR: Cuatro son... Seis en total y esta es cuatro.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADA: Lo digo por si tienes que ponerlo, vamos.

ENTREVISTADOR: Sí, no, me... Es información contextual, pero también... ¿Es licenciada en Historia, Geografía...?

ENTREVISTADA: En Historia.

ENTREVISTADOR: ¿De Santiago? ¿En Santiago o...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Licenciada en Historia. ¿Cómo...? ¿En esa época se llamaba ser licenciado en Historia?

ENTREVISTADA: Sí, sí, era... Estaba separada la carrera.

ENTREVISTADOR: Vale, bien. Bueno, ahora hablando de Educación para la Ciudadanía, que me dice que había dado Ciudadanía... ¿En qué curso había dado esta asignatura hace...?

ENTREVISTADA: En segundo da ESO.

ENTREVISTADOR: En segundo da ESO.

ENTREVISTADA: Ah, ¿pero dis o ano?

ENTREVISTADOR: No, no, alguna vez que haya...

ENTREVISTADA: ¿Ou en tercero de la ESO...? Ay, no me acuerdo...

ENTREVISTADOR: No pasa nada...

ENTREVISTADA: No sé si tercero eh...

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces pongo aquí tercero, no pasa nada... Tranquila, esto es...

ENTREVISTADA: Ya, ya, ya.

ENTREVISTADOR: Esto es información contextual y no tiene tampoco...

ENTREVISTADA: La di... Yo reconozco que la di hace ya seis o siete años, o más.

ENTREVISTADOR: Hace tiempo, ¿verdad? Bueno, una pregunta sobre esto, sobre Educación para la Ciudadanía y sobre Educación para la Democracia y todo esto... ¿Ha recibido o...? Primero, ¿ha hecho algún curso de formación específica...?

ENTREVISTADA: ¿De Ciudadanía?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: De Ciudadanía específicamente no, no, de Ciudadanía específicamente no.

ENTREVISTADOR: Vale, de Ciudadanía no, nada.

ENTREVISTADA: Yo creo que no, no.

ENTREVISTADOR: ¿Algún curso...? Vale, ¿algún curso que tenga que ver con Democracia, sistema político, educación política...?

ENTREVISTADA: Sí, de sistemas... O sea, sí, hice un...

ENTREVISTADOR: ¿Algún curso particular?

ENTREVISTADA: Estatuto de Autonomía de Andalucía!

ENTREVISTADOR: (Risas) ¿En dónde? ¿En el Cefore?

ENTREVISTADA: En Andalucía, es que yo estuve en Andalucía, también.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Sí, entonces, el Estatuto de Autonomía de Andalucía es un... Es política, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿hizo un curso de eso?

ENTREVISTADA: Sí, sí, del nuevo Estatuto de Autonomía de Andalucía.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿alguno más que reconozcas..?

ENTREVISTADA: No, creo que no...

ENTREVISTADOR: Ahora una pregunta...

ENTREVISTADA: Luego de Geografía, sí, cosas de Geografía, pero...

ENTREVISTADOR: Puede ser interesante, pero para mí, que es con la Democracia, si no...

ENTREVISTADA: Sí, nada...

ENTREVISTADOR: Una pregunta, no sé si conoce... ¿El Cefore les ha invitado, les ha hecho llegar alguna información...? ¿Hay alguna institución que usted sepa, que les haya hecho llegar a los profesores...?

ENTREVISTADA: ¿Sobre Ciudadanía?

ENTREVISTADOR: Educación para la Ciudadanía, Ética, Valores...

ENTREVISTADA: Supongo que sí, eh, pero yo reconozco...

ENTREVISTADOR: No, no, no importa, pero que usted sepa...

ENTREVISTADA: ¿Qué yo sepa?

ENTREVISTADOR: Y que haya escuchado...

ENTREVISTADA: Yo supongo que sí, pero que yo recuerde no, pero porque yo tengo muy mala memoria...

(Interrumpe la entrevista una tercera persona que entra en la sala)

ENTREVISTADOR: Bueno, bien, listos... Si le parece bien... Entonces, si le parece bien...

ENTREVISTADA: Cambiando el....

ENTREVISTADOR: No, ya me imagino, este es el momento del cambio. Quería entonces, ahora, si no le importa, centrarme... Como estoy centrado en la Educación democrática y en cómo se enseña la Democracia y la Participación Política, y todos esos temas de Ciudadanía... Yo la llamaré Educación democrática. Si nos centramos en esos temas, ¿usa libros de texto? Por ejemplo, cuando ha tenido que enseñar... como, por ejemplo, Geografía...

ENTREVISTADA: Sí, con Geografía e Historia, sí, sí...

ENTREVISTADOR: Cuando hablamos de Educación (*****) con el sistema político, si se da la historia de la democracia en España, así sea... Pero hablando de democracia...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Ha usado libros de texto?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué libros, qué editoriales?

ENTREVISTADA: Está Vicens Vives, Santillana y... Y Anaya.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Depende del año..

ENTREVISTADOR: Depende... Hablemos de Geografía...

ENTREVISTADA: El año pasado tenía... Es que claro, estamos en cambio de legislación, entonces el año pasado no teníamos el mismo libro que este año.

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces, el del año pasado, ¿qué editorial era?

ENTREVISTADA: Era Santillana.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué era... Santillana La casa del Saber, proyecto de la Casa del Saber, Obradoiro...?

ENTREVISTADA: No sé... Yo creo que es la Casa del Saber, es que... Espera, porque están aquí. Tercero de la ESO, bufff, están aquí, no están aquí... La Casa del Saber...

ENTREVISTADOR: Perdón, solamente un segundo, ¿podría verlo?

ENTREVISTADA: Os camiños do saber...

ENTREVISTADOR: Ah, os camiños...

ENTREVISTADA: (Risas)

ENTREVISTADOR: Ah, este es... Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Pero este es el del año pasado, no es el de este.

ENTREVISTADOR: Entonces este es Santillana... Es que tienen varias colecciones...

ENTREVISTADA: Sí, si es que... Lo de las editoriales es un lío.

ENTREVISTADOR: Sí, solamente un segundo. Este es... ¿De qué año? Es del 2012. Vale, listos, perfecto. ¿Si en algún momento...? Yo tengo un scanner portátil ahí, ¿podría...?

ENTREVISTADA: Sí, yo creo que te los damos y todo, porque total tenemos varios y ya no los vamos a usar, cambió el temario, o sea que, si quieres llevarte estos...

ENTREVISTADOR: Vale, yo sí...

ENTREVISTADA: Yo sin ser Jefe de Departamento, te lo doy.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, yo lo agradezco en el alma. Era...

ENTREVISTADA: Bueno... eran tres... Uno, dos... Solo eran dos... Espera...

ENTREVISTADOR: Es que este son Geografía e Historia de la ESO, dos de la ESO, segundo de la ESO y tercero de la ESO, son diferentes.

ENTREVISTADA: Ah, vale, sí, es verdad, espera, segundo y tercero, toma. Uno es de tercero y... Tienes...

ENTREVISTADOR: Uno y dos.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Uno y dos de tercero, o sea, que este sería una colección.

ENTREVISTADA: Vale, y yo creo que ya son, ¿no? Creo que solo tenían dos volúmenes, no sé...

ENTREVISTADOR: Vale, vale, está perfecto, muchas gracias.

(La entrevistada habla desde el fondo de la sala mientras busca libros). Bueno, el tipo de uso... Empezamos por la frecuencia.... ¿El uso del libro de texto...? ¿Lo usaba todo el tiempo, en determinado momento, prefiere complementarlo o...?

ENTREVISTADA: Lo uso... Yo sí lo uso, porque si los niños lo cargan yo lo uso, sí, sí lo uso, pero...

ENTREVISTADOR: ¿Una frecuencia a la semana, digamos por ejemplo, en...?

ENTREVISTADA: Siempre.

ENTREVISTADOR: Se supone que son tres...

ENTREVISTADA: Yo si los niños traen el libro yo lo uso, sí, y lo puedo complementar en algunos casos, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y qué tipo de uso le da al libro de texto? Cuando digo qué tipo de uso: ¿es la guía, utiliza solamente los recursos que allí hay, las preguntas, temáticamente lo usa, es su guía...?

ENTREVISTADA: Sí, para contenidos lo utilizo. Utilizo parte de los ejercicios y... Pero eso, lo utilizo eso, para los contenidos, como base para los contenidos, como base para el vocabulario y algunos ejercicios.

ENTREVISTADOR: Vale, es el que le guía, digamos, los contenidos... Dice "bueno, pues esta... La primera unidad habla de esto y tocamos esto, y la que viene..."

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Digamos que sigue la línea temática que...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Bueno, no necesariamente sigo el mismo orden, puedo invertir el orden, pero sí, sí.

ENTREVISTADOR: Pero temáticamente le sirve, aunque...

ENTREVISTADA: Aunque luego salte de tema, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, porque es la referencia que ellos tienen, que los niños tienen en casa, con lo que pueden trabajar.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto. Ahora, dentro de la elección de estos libros de texto... Sí, dime.

ENTREVISTADA: Yo... Una cosa, yo elegí a niños de cuarto de la ESO, lo digo porque...

ENTREVISTADOR: Cuarto de la ESO, ¿qué? ¿para las entrevistas?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Sí, no pasa nada.

ENTREVISTADA: ¿No pasa nada?

ENTREVISTADOR: No.

ENTREVISTADA: Vale. Pero que son niños que el año pasado no tuvieron este libro, eh.

ENTREVISTADOR: Vale, no pasa nada, no necesariamente... Hay momentos en los que nos coincide...

ENTREVISTADA: Lo digo por si tiene que haber una relación entre lo que yo comento y lo que los niños comentan.

ENTREVISTADOR: Sería lo... Sería perfecto, pero como sabemos que a veces no es posible intentamos dividir...

ENTREVISTADA: Los niños esos no tuvieron libro de texto, esos sí que no tuvieron libro de texto porque formaban parte del Proyecto bilingüe, entonces los materiales se los elaboraba yo, entonces, claro...

ENTREVISTADOR: Vale, entonces, bueno, hablemos sobre ese tema solamente... Los... Eran elaboraciones propias, pero ¿extraídas de algún punto esos materiales?

ENTREVISTADA: Sí, extraídas de material o bien de Internet o bien de una especie de batiburrillo de otros libros.

ENTREVISTADOR: ¿De otros libros de texto?

ENTREVISTADA: Sí, sí, o material de Internet, y materiales curriculares de Internet.

ENTREVISTADOR: Ah, materiales curriculares, o sea, ya hechos con contenido...

ENTREVISTADA: Sí, sí, reelaborados muchas... A veces, o...

ENTREVISTADOR: Vale, y otros libros de texto.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué ha pasado con esos chicos? ¿Ya se fueron o...?

ENTREVISTADA: No, están en cuarto, lo digo porque estamos hablando de tercero, entonces...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando de tercero, pero son los que vienen ahora en cuarto.

ENTREVISTADA: Sí, lo digo por eso, y esos niños en cuarto están ahora también con... Están sin libro, están con... Con material que yo les doy, en cuarto.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, pues... Por eso entonces prefiero centrarme en este tema...

ENTREVISTADA: Sí... Te lo digo porque es eso, como estábamos hablando de lo del libro y yo dije, de repente pensé "es que los... Cómo les preguntes por el libro a esos niños no... Te van a decir que no tuvieron".

ENTREVISTADOR: Ah, sí, bueno, pero ahora ya queda claro que dan materiales contruidos y ya está, no, no...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: No tiene mayor problema. Bueno, una pregunta antes de terminar esta primera parte, ¿hay algún proceso de selección o mecanismo de libros de texto? Es decir, ¿cómo se adoptan...? ¿Por qué un profesor coge un libro, esta editorial, y no otra, por ejemplo? ¿Por qué...? ¿A qué se...?

ENTREVISTADA: Eh...

ENTREVISTADOR: ¿Hay un proceso antes de selección o ya se adapta a...?

ENTREVISTADA: Sí. A ver, nos reunimos, miramos los... Las posibles opciones y como conocemos a los niños, pues, una, vemos qué tipo de materiales proponen y ejercicios. Algunas veces son excesivos o son libros demasiado... Con demasiado contenido, entonces esos son fácilmente descartables, porque un libro que tenga, por ejemplo, que sea muy grueso, con muchísimos contenidos es muy difícil que sea útil, porque puede ser hasta agobiante para los niños. La sensación de que es enorme el libro.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y luego es eso, que el tipo de preguntas, que sean visual, que tenga información visual atractiva, y la organización un poco de la información sea clara. O sea, que básicamente nos orientamos a que si un niño lo ve lo puede entender más fácilmente que otros libros, ¿vale? o por lo menos eso es lo que yo intento buscar.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bien, perfecto. ¿Y usted participa en esa elección?

ENTREVISTADA: Sí, este y el año pasado sí.

ENTREVISTADOR: ¿Aporta su punto de vista "pues no me parece..."?

ENTREVISTADA: Sí... Bueno, realmente no es tan serio, pero sí, porque ningún libro es tan perfecto y maravilloso, pero sí, realmente, pues eso... A veces depende de si se pueden... Si aparecen separados pues es más cómodo para los niños y los libros si no aparecen separados son muy gruesos y pueden ser muy pesados a lo largo del curso... A veces son... Cuando hay alguna duda son cuestiones como esas.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: De todas, todas la selección del año pasado fue un poco a ciegas porque ninguna editorial tenía preparado el material completo, y de hecho te enseñaban libros que daba mucho miedo verlos.

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Porque cogieron el libro de tercero y le añadieron más temas, que no fueron los libros que, además, terminaron apareciendo en septiembre, o sea que un poco a ciegas...

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Ah... Esto es en su opinión, ¿le parece que los chicos...? si se habla de temas, por ejemplo, como la democracia, pongamos, ¿cree que aprenden con los libros de texto? ¿Son funcionales los libros de texto? ¿Aprenden con ellos?

ENTREVISTADA: Yo creo que a veces sí, pero yo creo que a los niños les cuestan mucho los conceptos políticos. Yo aquí hablo ya desde un punto de vista de Historia. Hay conceptos políticos que uno necesita comprender para entender determinados textos de política, de democracia, (*****) es política...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Y que a los niños les cuesta mucho comprender o entender completamente. Con lo cual, tienen unas ideas como quien dice superficiales o están tocando la idea pero no la acaban de coger.

ENTREVISTADOR: ¿Hay algún concepto político que le parezca... En el que esté pensando en este momento, que diga "ah, pues yo estoy pensando en esto..."?

ENTREVISTADA: Muchos niños con la separación de poderes se lían, la idea, eso, de que no tiene que tener un individuo, una institución, el poder, se les escapa a veces... No todos, eh.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo?

ENTREVISTADA: Un individuo o una institución no pueda tener todo el poder se les escapa...

ENTREVISTADOR: O sea, que ellos no entienden que una persona pueda...

ENTREVISTADA: Separan esos conceptos, esos conceptos de que el hecho de que un individuo tenga todo el poder, pueda convertirse, no sea una dictadura... Sea una dictadura, sea una democracia... Ese tipo de conceptos más analíticos, ¿vale? son los que les resultan difíciles, sobre todo por eso, porque muchas veces el vocabulario ya les cuesta.

ENTREVISTADOR: Hum. Me imagino que cambiará, ¿no? No es lo mismo el chico de primero y de segundo que el de tercero, cuarto o Bachillerato.

ENTREVISTADA: Claro, yo hablo, por ejemplo, sobre todo de cuarto o de tercero, que es, por ejemplo en tercero el año pasado tenían los temas de democracia, de política, que este año desaparecieron... Y en tercero les cuesta. En cuarto les cuesta menos, pero en tercero les cuesta... Pero en tercero conceptos económicos también les cuesta horrores; a pesar de que viven en una sociedad capitalista son... Les cuesta muchísimo analizar lo que es una sociedad capitalista. Entonces, eso, sobre todo, si ven una descripción de un sistema político que tiene tres o cuatro palabrejos, se perdieron al principio ya.

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Entonces a veces es una cuestión de empezar "a ver, esto que es, esto que es, esto..." y todo junto yo creo que terminan comprendiéndolo a lo mejor a final de curso, después de repetirlo y repetirlo.

ENTREVISTADOR: Una... ¿Está incómoda por algo?

ENTREVISTADA: No, no...

ENTREVISTADOR: ¿La tengo incomodada?

ENTREVISTADA: No, no, no.

ENTREVISTADOR: Vale, si de pronto mi manera de hablar o...

ENTREVISTADA: No, no, bien, bien, es entretenido...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Comentó algo que me pareció interesante, que es algo que se me ha escapado en muchas entrevistas pero espero que a partir de esta no se me escape. Me dijo: cuando tiene que hablar de temas de democracia en el curso pasado sí estaba incluido, pero ahora con el tema... Dijo: con los libros de ahora los eliminaron. ¿Qué quería decir con eso?

ENTREVISTADA: En tercero de la ESO, en Xeografía, había un... Había temas de sistemas políticos en donde obviamente se indicaba lo que era una dictadura, lo que era una democracia... Y esos temas desaparecieron este año...

ENTREVISTADOR: ¿En el de Geografía?

ENTREVISTADA: De tercero de este año. Sí, ahora es Geografía Económica...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA:(*****) económicos, población, ciudades y... Historia. Es la reforma educativa... Historia de... Que en Historia también puedes dar contenidos... Yo lo veo así, vamos, puedes dar contenidos sobre lo que puede ser una democracia. Cuando el siglo XVII, XVIII... XVI, XVII, XVIII, el XVIII acaba con la Revolución Francesa, digamos que para explicarle a un niño lo que es el poder absoluto tienes, un poco, que referirle a la situación actual.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale.

ENTREVISTADA: Entonces eso, pero sí que ese tema... Y el tema de la Unión Europea...

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo se puede explicar eso? ¿Cómo se puede explicar...?

ENTREVISTADA: Eso habla con los políticos, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, no, ya, ya...

ENTREVISTADA:(Risas)

ENTREVISTADOR: ¿Qué idea...?

ENTREVISTADA: A mí me parece muy mala idea, porque ese tema para cuarto de la ESO era importante porque cuarto de la ESO da historia del XIX y del XX. Historia del XIX y del XX es una historia muy política, en mi opinión; porque son revoluciones, es la construcción del Estado liberal y luego de los sistemas democráticos... Entonces, eso... Esos contenidos se pierden por el camino. No es que en tercero resultase fácil, eh, que conste.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces, ¿qué puede suceder ahora, que los chicos para suplir esas deficiencias que...? Digamos, un profesor que no tiene la claridad que usted tiene ahora, porque ya me doy cuenta que le parece incorrecto, pero... ¿qué pasaría si un profesor llega y pues no lo ve, simplemente que no lo pone... Si sigue a rajatabla el libro de texto pues no toca el tema y pasaría de largo por el tema...? O, o...

ENTREVISTADA: Supongo que...

ENTREVISTADOR: ¿O en cuarto lo solventan?

ENTREVISTADA: Supongo que... A ver, supongo que... Yo, la verdad el libro de segundo no lo he visto, pero supongo que ese tema probablemente pasó a segundo, porque las reformas básicamente se corresponden con eso... O eso, o va a pasar a cuarto; que los libros de cuarto aún no los hemos visto. Es que estamos, eso, estamos en medio de una reforma. Entonces, o bien lo han bajado... Lo bajarán a segundo, que no ha entrado todavía, o lo subirán a cuarto ese, ese... Esta... Pero yo creo que es probable que lo suban a segundo, lo cual yo creo que no tiene sentido ya directamente.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? ¿Por la complejidad de los temas?

ENTREVISTADA: Sí, sí... O lo eliminan, eh, tampoco pasaría gran cosa...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Yo qué sé... Yo no, yo no le veo mucho sentido a muchas cosas.

ENTREVISTADOR: Bueno, perfecto. Entonces ya habría que mirar el cuarto... Los profesores...

ENTREVISTADA: Te lo dejo si quieres también, espérate...

ENTREVISTADOR: Pero...

ENTREVISTADA: El de cuarto nuevo no... Estos son los primeros que están llegando, eh... Es que es así, es que la reforma esta está siendo sobre la marcha. El nuevo no lo tengo...

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADA: Aquí, ah, espérate un momento... A ver... Lo digo por... Si quieres ver el de tercero...

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Pero el nuevo, pero no...

ENTREVISTADOR: Vale, no pasa nada, no pasa nada, está bien. Y si no yo puedo venir... Yo tengo un scanner portátil, me quedo en una esquinita por ahí y me puedo sentar, como tengo un scanner portátil no... Se une a mi ordenador y ya está...

ENTREVISTADA: Mierda, no sé dónde está...

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo acaba el período para ustedes?

ENTREVISTADA: El período acaba el 21, 22...

ENTREVISTADOR: De junio...

ENTREVISTADA: Sí. Mira, este es el de tercero, nuevo. Solo tiene un volumen aquí... Vale, son tres...

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Podría, la otra semana...? ¿Podría yo venir la otra semana y me pongo en un... Como dicen en un recuncho...?

ENTREVISTADA: Bua, hay uno de desigualdades socioeconómicas allí perdido de la mano de Dios, es que son luego además temarios inmensos... Es un gran problemón... Ese es un volumen, pero te haces una idea de lo que hay: es historia económica, geografía económica, y luego el último volumen ya es siglo XVI, XVII y XVIII.

ENTREVISTADOR: Este es el de la...

ENTREVISTADA: El nuevo.

ENTREVISTADOR: El último, el de la LOMCE.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno... ¿Podría sin...? Porque sé que ahora viene mi compañera y sé que tienen poco tiempo...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: ¿Podríamos...?

ENTREVISTADA: ¿Volver a quedar? sí, hombre...

ENTREVISTADOR: Pero de verdad que no queremos incomodar...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, no pasa nada...

ENTREVISTADOR: Si es en septiembre, en septiembre...

ENTREVISTADA: Yo... hombre, malo será, que además estoy descargada de cuatro horas de Historia del Arte, que acabó, entonces malo será que no podamos quedar...

ENTREVISTADOR: No, no, simplemente sería...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Poder ver esos... Yo tengo mi propio scanner, me lo cargo y ya está...

ENTREVISTADA: Si lo llego a saber... Bueno, no...

ENTREVISTADOR: Tranquila, no, no, no pasa nada, pero podríamos quedar para la próxima semana...

ENTREVISTADA:(*****)

ENTREVISTADOR: (Risas) bueno, ahora, eh... Vamos dejando de lado... Ahora, si vamos a hablar de... Quisiera que nos centráramos en democracia, participación política...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Centrarnos en ese tema porque es el meollo del asunto.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Hablando de democracia, ya hemos dicho que sí hemos trabajado el tema de la democracia, ¿qué se trata en la democracia según lo que usted hace?

ENTREVISTADA: Yo, según lo que hago es...

ENTREVISTADOR: ¿Qué temas...Que temáticas en general...?

ENTREVISTADA: Yo sobre todo en cuarto de la ESO, desde un punto de vista histórico, les narro históricamente la construcción, primero del sistema liberal, y la construcción... Primero, ese sistema con separación de poderes y con una participación ciudadana, en principio, limitada, que a lo largo del XIX, con la aparición de los partidos democráticos, se hace primero universal masculina y luego femenina... ¿Vale?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: La lucha obrera...

ENTREVISTADOR: Lucha obrera...

ENTREVISTADA: Bueno, lucha obrera, los sindicatos... Un poco eso, en Europa y en España.

ENTREVISTADOR: Europa y España.

ENTREVISTADA: Hum.

ENTREVISTADOR: Eh... Ya que entramos de lleno en esto, la participación política, ya lo vemos sobre participación de los sindicatos, el movimiento obrero... Eh... ¿Algo más aparte de eso? Sindicatos y movimiento obrero, ¿algo más que tenga que ver con una participación, no solo electoral?

ENTREVISTADA: Yo, hombre, participación... Ah, ¿dices de tipo asociativa o algo así?

ENTREVISTADOR: Otro tipo... La gran cantidad de lecturas que he hecho de carácter teórico y, unido a lectura que he hecho de libros de texto, análisis de libros de texto, me remiten lanzar esta tesis, que es: en los libros de texto predomina una enseñanza de la democracia como un sistema procedimental de votación. El resto de democracias, o de nociones de democracia están casi que eliminadas o por lo menos tergiversadas...

ENTREVISTADA: Sí, por lo menos.. A ver, desde un punto de vista histórico el análisis que se hace es teórico práctico, en el sentido de la creación de esas instituciones y de esos documentos, y cómo se van modificando. Realmente sí que es un análisis muy, muy teórico. De hecho, yo, a veces, lo que hago es utilizar las Constituciones, las españolas, las... Mogollón que ha habido, de referencia; no se las doy todas pero por lo menos se las leo, para que vean, porque muchos de ellos... Un concepto con el que tienen muchos problemas, increíblemente, e incluso en cuarto de la ESO, es con el concepto de Constitución. La mayoría de ellos piensan que son todas las leyes...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Y yo ya los amenazo con tirarlos con la ventana si me lo dicen, y me lo siguen diciendo, siempre hay alguno que me lo pone hasta final de curso, son todas las leyes, y yo "pero mírala". Entonces, la mayoría nunca han visto la Constitución, ninguna. Entonces yo eso sí... Sí que puede ser muy teórica, pero es que una cosa tan teórica, pero al mismo tiempo tan básica como es una Constitución, la mayoría de estos niños no saben ni lo que es. No se han parado a mirarla y pasar las hojitas y ver si es delgada, gruesa, fina o que tiene dentro.

ENTREVISTADOR: Hum. Vale. Concentrándonos en la participación política...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Diferente de la que es electoral porque generalmente estoy... Puedo demostrar, siempre la democracia es igual a urna, no hay otro tipo de democracia, como si la democracia fuese simplemente las elecciones cada cuatro años. Hay otro tipo de democracia: asociativa, huelgas, manifestaciones o...

ENTREVISTADA: Sí, bueno, los derechos, los derechos de huelga, que pueden aparecer o no aparecer en las Constituciones, van cambiando, si... Eso sí que...

ENTREVISTADOR: ¿Pero se toca en la... En la clase, o muy tangencialmente, directamente?

ENTREVISTADA: Hombre, muy tangencial...Tangencialmente sí, porque realmente estamos hablando de... Ni siquiera las Constituciones de España... Algunas las llevo a ver mínimamente en profundidad, porque es que realmente el temario es superficial... Entonces eso... Lo que es derecho a reunión, libre expresión... Pero las toco a través de las Constituciones. Realmente en aplicaciones prácticas (*****) no.

ENTREVISTADOR: O sea que temas que tienen que ver con ese tipo, por ejemplo, una petición de firmas...

ENTREVISTADA: Ah...

ENTREVISTADOR: Asociaciones de personas, de vecinos o de mujeres (*****) movimientos sociales...

ENTREVISTADA: No, yo reconozco que lo hago... Sí, hago un análisis mucho más desde el punto de vista histórico.

ENTREVISTADOR: Vale, bueno, perfecto...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: No tendría por qué ser de otra manera, no...

ENTREVISTADA: Histórico y te diría, además incluso puedes pensar hasta incluso teórico, no práctico de la realidad de la vida de la gente.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bueno, pues teórico, tampoco porqué ser de otra manera. Es como es.

ENTREVISTADA: Sí, no, no... Yo ya... O sea, yo es lo que puedo hacer. Yo me encantaría poder hacer esto por Constituciones españolas pero si hago esto dejo de hacer otras cosas...

ENTREVISTADOR: Claro, claro.

ENTREVISTADA: Es una cuestión de balancear.

ENTREVISTADOR: Y una pregunta remitiéndonos ahora... ¿Y cómo se evalúa? Por ejemplo, cuando hablamos de democracia, ¿cómo se evalúa...? hemos visto... terminamos democracia, ya está, ahora, ¿cómo se evalúa?

ENTREVISTADA: Entender los conceptos, para mí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo...?

ENTREVISTADA: Comprenderlos.

ENTREVISTADOR: Una pregunta, ¿es con test, con trabajos, con oral, debates...?

ENTREVISTADA: No, yo... Yo soy de escribir, escribir y escribir. Explicame, explicame tus ideas..

ENTREVISTADOR: Vale, entonces, ¿cómo sería? ¿pruebas escritas?

ENTREVISTADA: Sí, y yo sobre todo como es Historia... Sobre todo en cuarto eh, yo te estoy hablando más de cuarto ahora que de tercero...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, no, no, no importa.

ENTREVISTADA: Eh, análisis de textos...

ENTREVISTADOR: Prueba escrita...

ENTREVISTADA: Si tú... Análisis de textos, análisis de textos históricos... Entonces, claro, si tu entiendes el texto me lo puedes explicar, puedes utilizar el vocabulario adecuado para explicarlo, ¿vale?

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto. ¿Alguna otra manera de evaluación? ¿Examen final o algo?

ENTREVISTADA: En teoría... Si suspendes todo sí (Risas)

ENTREVISTADOR: Al... si suspendes...

ENTREVISTADA: Es como... El examen final es como una recuperación, hasta ahora, luego ya... El año que viene sabe Dios.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Bueno, y ya dejando casi que de lado... ¿Cómo es una clase cuando estamos con la profesora Eva? Vamos a hablar sobre democracia, por ejemplo. ¿Cómo es? ¿Cómo empieza...? O hablemos en general, ¿cómo es una clase normal?

ENTREVISTADA: Claro... Yo creo que ahí, cuando dices lo de hablemos de democracia estás pensando más en un temario de Ciudadanía, claro...

ENTREVISTADOR: No, porque, por ejemplo... En este sistema, por ejemplo, cuando aparece...

ENTREVISTADA: En lo único, por ejemplo... Yo cuando llegue en cuarto de la ESO... No, es que en tercero de la ESO aparece como sistemas políticos...

ENTREVISTADOR: Bueno, bien, listos...

ENTREVISTADA: Entonces, claro...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo sería entonces...? Hablemos de una clase en general, ¿cómo sería una clase en general...?

ENTREVISTADA: ¿Una clase?

ENTREVISTADOR: O sea, qué ocurre, qué... Si no le importa...

ENTREVISTADA: yo, por ejemplo... Sí, no... Por ejemplo, si tienen un concepto... Ahora, por ejemplo, estamos en el 31 en España, tienen un texto en donde aparecen las características de la Constitución del 31, ¿yo qué hecho? como las características, en mi opinión, no las pueden vincular a nada concreto y real, les he proyectado la Constitución del 31 y hemos visto unos artículos sueltos relacionados con esas características que aparecen enumeradas de la Constitución del 31, que les cuesta un poquillo entender, pero así ven que realmente lo que aparece numerado en un libro de texto pertenece a la realidad de esa época.

ENTREVISTADOR: Cuando dice proyectar, ¿qué quiere decir?

ENTREVISTADA: Proyectar en una pizarra digital.

ENTREVISTADOR: Ah...

ENTREVISTADA: Para que lo vean en grande.

ENTREVISTADOR: Ah...

ENTREVISTADA: Y para que lo leamos todos.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces comprueba que lo que está en el libro de texto...

ENTREVISTADA: Sí, quiero que vean... Claro, que vean que lo que aparece en el libro de texto se corresponde a la realidad, para que reconozcan también el vocabulario que pueda aparecer en una Constitución.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Eso se da mediante la charla, mediante la interacción del programa, digamos...?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Magistralmente...

ENTREVISTADA: Lo leemos, qué quiere decir, qué problemas de vocabulario tenéis... Y luego, llegado el caso, yo les aviso "pues mira, algunos de estos artículos que hemos leído, lo tendréis que... Si os lo pongo en el examen, me lo tenéis que... Identificar a qué característica de la Constitución del 31 pertenece".

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale, entonces... Características...

ENTREVISTADA: Que son cuatro o cinco, no son muchas más.

ENTREVISTADOR: Vale, bien, pues perfecto. Y termina... ¿Tiene algún desenlace? ¿Termina la clase como... Pues se acaba el debate cuando...?

ENTREVISTADA: No, debate, debate no tengo, no te creas que los niños se vuelcan locos por estos temas, eh (Risas)

ENTREVISTADOR: Vale, no, me imagino yo que no...

ENTREVISTADA: Con este en particular no... Le puede hacer... Además, sobre todo lo que es los textos constitucionales les resulta difícil, tienen un vocabulario de un nivel muy alto para muchos niños de secundaria... Entonces hay muchas palabras que tú piensas que entienden y no las entienden.

ENTREVISTADOR: Ya, ya, vale. Bien. Ahora, para terminar, ¿hay actividades de tipo participativo aquí en el Centro educativo? Por ejemplo, la elección del Consello Escolar...

ENTREVISTADA: El delegado. El delegado, Consello Escolar...

ENTREVISTADOR: ¿Cada cuánto se hace....? Por ejemplo, el delegado.

ENTREVISTADA: El delegado es a principios de curso.

ENTREVISTADOR: Vale, inicio de curso. Y, ¿hay otro tipo de actividad de tipo democrático, participativo, donde ellos digan "pues nos toca..."? Hay colegios, coles, que yo conozco en Ourense que tienen un sindicato de estudiantes, por ejemplo...

ENTREVISTADA: Bueno, aquí hacen huelgas cuando se enteran de que las convocan.

ENTREVISTADOR: Pero es... La huelga es para no venir a clase...

ENTREVISTADA: Claro, porque realmente sí...

ENTREVISTADOR: Me refiero a actividades participativas en las que ellos... Yo sé... Eso lo sé, pero... En todos y cada uno de los colegios en los que he estado, en los Centros educativos, "sí, pero lo hacen para no venir", siempre...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Pero alguna actividad de ellos, que se involucren, participativa, que sea participativa, que sea democrática, que sea...

ENTREVISTADA: Hombre, a veces organizan... Ah... Organizan.... Pero democrática... Organizan ventas de productos a lo largo del curso, por ejemplo para recaudar dinero para el viaje de cuarto de la ESO...

ENTREVISTADOR: Vale, pero otro tipo de actividades más democráticas, más como que tenga que ver con, por ejemplo, "se organizan, cada año la elección del Consello Escolar, por ejemplo..."

ENTREVISTADA: El Consello Escolar... Pero el Consello Escolar es un puesto que no es todos los años, entonces sólo se renueva...

ENTREVISTADOR: ¿Cada cuánto se renueva el...?

ENTREVISTADA: Yo, el de los míos yo no sé si es cada cuatro, pero supongo que se renovará antes si el niño acaba o se va.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, ¿alguna otra? ¿Sindicatos...? el delegado, ¿no?

ENTREVISTADA: El delegado. Aquí sindicatos no, no, no tienen presencia más allá de, indirectamente, cuando convocan huelgas los niños.

ENTREVISTADOR: ¿Y esto de mediadores que he visto? He visto bastante propaganda sobre mediadores, ¿en qué consiste?

ENTREVISTADA: Lo de los mediadores son niños que en caso de que... Es más bien para convivencia escolar. En caso de que tú tengas un problema con otro compañero o seas objeto de bullying, o como se llame... Eh... Tú puedes acudir a esos niños y contarles ese problema. O bien esos niños pueden actuar de intermediarios entre esa persona con la que tienes el problema... Entre tú y esa persona con la que tienes ese problema, sin tener que acudir a adultos...

ENTREVISTADOR: Es como una especie de jueces de paz o algo así...

ENTREVISTADA: Que a veces los niños... Sí, sí, que como son niños a veces es más fácil para los niños abrirse o contarle los problemas que para... Que abrirse con un adulto.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿eso es una iniciativa del... Del Centro educativo?

ENTREVISTADA: Sí, sí, porque son los que hacen el proyecto de convivencia...

ENTREVISTADOR: Vale, y...

ENTREVISTADA: Pero bueno, yo no pertenezco a ese... A mediación, eh, entonces, yo te estoy hablando de...Lo digo por si no...

ENTREVISTADOR: Es que a veces no necesariamente yo busco que me digan cómo es o que participen. El hecho mismo de...

ENTREVISTADA: Pero estos... Estos niños son voluntarios, no... Pero bueno, en general suelen ser niños que intentan... De buen carácter, tranquilos, que intentan solucionar problemas para que no lleguen a mayores las cosas...

ENTREVISTADOR: Son digamos activos, digamos como... Se vinculan.

ENTREVISTADA: Sí, o son activos o son gente... O son reflexivos, bastante reflexivos. Luego hay un poco de todo, no siempre son perfectos y no todos van a realmente a hacer algo a lo largo del curso o... Incluso a lo largo de su vida escolar. Hacen algunas actividades de formación, además...

ENTREVISTADOR: ¿De formación?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Quién los forma a los..?

ENTREVISTADA: En mediación. Mediación les hace actividades para que, obviamente, para que sepan cómo solucionar problemas porque tampoco los pobres van a poder solucionar problemas sin... Pero eso yo no... Yo de mediación no sé qué tipo de actividades les hacen; yo sé que las hacen porque de vez en cuando pasan papeles y... Obviamente porque esos niños tienen que tener algún tipo de formación aunque sea mínima, para poder...

ENTREVISTADOR: Vale. Me queda solamente lo último, lo del Parlamento Joven, lo de inscripción... Acabo de ver fuera lo de la inscripción del Parlamento Joven, acabo de ver fuera...

ENTREVISTADA: No sé...

ENTREVISTADOR: Fuera, donde dice parte... Como el tablón juvenil, les dice "convocado el concurso para el Parlamento Joven", ¿vale?

ENTREVISTADA: Pues me lo estás diciendo ahora (Risas)

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bueno, no pasa nada, no pasa nada, pensé que...

ENTREVISTADA: Ya lo miraré yo también... No, no, no...

ENTREVISTADOR: Sí, es como... Como la Xunta, como que convoca...

ENTREVISTADA: Sí, de vez en cuando hay actividades... El año pasado participamos en una de la Diputación, de las Diputaciones... Pero a veces son un poco... El material que envían a veces es bastante horrible...

ENTREVISTADOR: ¿Pero qué tema era...?

ENTREVISTADA: La de las Diputaciones, la existencia... Su historia y qué funciones tenían.

ENTREVISTADOR: Ah, su historia...

ENTREVISTADA: Historia y funciones...

ENTREVISTADOR: Pero no era para que se vincularan en algún tipo de actividad, sino era para que...

ENTREVISTADA: Sí, hicimos... Al final... O sea, podíamos haber hecho actividades, pero las que ellos proponían eran bastante complejas para los niveles de tercero y cuarto de la ESO, y al final hicimos trabajos en grupo para exponer, en función de la... De los... De parte del material que nos trajeron...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces, a veces, lo que las instituciones proponen y lo tú al final puedes hacer con los niños...

ENTREVISTADOR: Ya, ya... Claro.

ENTREVISTADA: A veces hay un abismo. Entonces aprovechamos ese material de la Diputación para hacer algo que se nos ocurrió a nosotros sobre la marcha, no lo que la Diputación realmente esperaba que hiciésemos.

EP09. Entrevista al profesorado 9.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP02
SEXO	Mujer
EDAD	40 años
TITULACIÓN	Licenciatura en Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EE-C y GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	12 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	37 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo eres profesora? ¿Desde qué año? ¿Cuántos años de profesora?

ENTREVISTADA: Eh...

ENTREVISTADOR: Si quieres responderme y si no pues no...

ENTREVISTADA: Sí, sí... Eh... Aparentemente, oficialmente, son 6 años de profesora, pero yo soy sustituta, con lo cual llevo desde hace 12 años trabajando, lo que pasa que, claro, hasta que... Como eres sustituta a lo mejor estás 15 días aquí, 15 días allí para completar años te lleva el doble de tiempo que le llevan a los que son funcionarios.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces, si quieres... No sé si quieres matizarlo...

ENTREVISTADOR: No, voy a poner así, 12 años y me dijiste que eras... Hace 6, digamos...

ENTREVISTADA: Hace 6 legales, es decir, 6 como dijéramos años completos, lo que pasa que yo realmente... No sé si entiendes la circunstancia de este...

ENTREVISTADOR: Sí, sí... 6 años completos... No es lo mismo estar de... O sea...

ENTREVISTADA: Claro, estás a lo mejor 15 días, un mes... Y entonces, para juntar los 6 años completos legales... En el fondo he estado el doble.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, esto ya lo sé. 6 años completos...

ENTREVISTADA: Estuve también un tiempo en la Universidad, estuve dos años en la Universidad de Santiago, en la Facultad de Filosofía, también...

ENTREVISTADOR: Dos años...

ENTREVISTADA: Bueno, de becaria, dando clases prácticas...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, que también es un trabajo, que ahora ya lo reconocen, el ser becario ahora es un trabajo...

ENTREVISTADA: Sí... De hecho yo estaba... Es decir, trabajé, estaba con contrato, en la época...

ENTREVISTADOR: Ah... Dos años en...

ENTREVISTADA: En la Facultad de Filosofía.

ENTREVISTADOR: Facultad de Filosofía en Santiago.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Materias que has tenido a cargo tú?

ENTREVISTADA: Bueno, todas las relacionadas con Filosofía...

ENTREVISTADOR: ¿Qué son? Filosofía, me imagino...

ENTREVISTADA: Filosofía, Historia de la Filosofía, Valores éticos...

ENTREVISTADOR: Valores éticos, sí...

ENTREVISTADA: Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Eso, por norma, parece que le compete a Filosofía...

ENTREVISTADA: A Filosofía.... Aunque podría ser también una asignatura que pudieran optar los Ciencias Sociales, es decir, los de Historia. Es decir, que lo determina un poco cada Centro, según las necesidades horarias de los Departamentos.

ENTREVISTADOR: Vale. Y... Quería preguntarte... ¿En este momento estás dando... en qué cursos estás impartiendo clase?

ENTREVISTADA: Ahora mismo estoy dando clase en... Valores éticos en primero de la ESO...

ENTREVISTADOR: Valores éticos en primero de la ESO.

ENTREVISTADA: Ciencias Sociales de segundo de la ESO... O sea, Historia... Ciencias Sociales de segundo de la ESO...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Valores éticos en tercero, también...

ENTREVISTADOR: Valores éticos... Entonces... Valores éticos primero...

ENTREVISTADA: Primero y tercero... Educación ético cívica en cuarto...

ENTREVISTADOR: Claro, varía el nombre, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, porque esta...

ENTREVISTADOR: En cuarto de la ESO...

ENTREVISTADA: Esta es la nueva ley, entonces entró en primero y tercero, ¿te das cuenta?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Entonces se introduce esta asignatura que es o escogen Religión o escogen Valores éticos.

ENTREVISTADOR: Es opcional, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Es completamente opcional, con lo cual... Digo yo, porque a lo mejor te afecta a tú trabajo, antes Educación para la Ciudadanía era obligatoria, ahora pasa a ser Valores éticos optativa, con lo cual los temas de democracia sólo los van a ver los que escojan Valores éticos, los que estudien Religión a lo mejor no ven ya estas unidades en todo su... En toda su trayectoria escolar. Digo, porque a lo mejor te afecta a la hora del estudio...

ENTREVISTADOR: No, pero es lo que lo hace realmente interesante el estudio. El trabajo va a ser realmente interesante porque se pueden en algún momento a partir de lo que me estás hablando... En algún momento se puede presentar una publicación donde se hable del tránsito... El tránsito que se ha dado. Bueno... ¿tú eres filósofa?

ENTREVISTADA: Aquí Educación... Perdón... Y también doy Ética y Filosofía del Derecho en segundo de Bach.

ENTREVISTADOR: ¿Filosofía del Derecho?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Segundo de Bach.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Segundo de Bach... Perfecto, bien. Ahora, tu formación... ¿Tú eres filósofa?

ENTREVISTADA: Yo soy licenciada en Filosofía y licenciada en Ciencias Políticas.

ENTREVISTADOR: Y licenciada en Ciencias Políticas. Perfecto. ¿Tú no haces investigación? ¿Tú no investigas? ¿Te dedicas a la docencia o...?

ENTREVISTADA: Me dedico a... Sí, durante un tiempo sí que me dediqué a la investigación, pero eran temas de epistemología y pragmatismo americano...

ENTREVISTADOR: Qué bien, porque estas formaciones... Es fantástica, me parece que es una de las formaciones más... Filosofía me parece que debe ser la base y ya con Ciencias Políticas, buah... Eh... Una última pregunta sobre esto, ¿tienes... Has tenido formación específica sobre Educación para la Ciudadanía? ¿Alguien...? ¿En algún momento has tenido que hacer un curso... Has hecho un curso especializado para...?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Te ha dicho... "bueno, pues mira, debes asistir a un curso de Educación para la Ciudadanía, tal..."? Ya sé que por Ciencias Políticas probablemente ya sabes sobre lo que es ciudadanía, educación... Bueno, política, educación democrática, pero ¿no hay formación específica en ese campo?

ENTREVISTADA: No había, no había formación específica...

ENTREVISTADOR: Vale, correcto, vale...

ENTREVISTADA: Algún curso a lo mejor para formación de profesorado, pero era totalmente opcional, lo haces o no lo haces, nadie nos formó sobre la nueva materia que empezó, en Educación para la Ciudadanía.

ENTREVISTADOR: Vale, como estamos en Galicia hemos tenido un enfoque organizativo de la Educación para la Ciudadanía independiente hasta ahora, ¿verdad? Independiente y obligatoria, es decir que...

ENTREVISTADA: Independiente...

ENTREVISTADOR: Es una asignatura aparte, no va unida... No hace... No le quita horas a Ciencias Sociales, si no es Educación para Ciudadanía tiene su espacio para él.

ENTREVISTADA: Tenía dos horas a la semana... Bueno, sigue teniendo, porque este año es el último año que se ejerce. Son dos horas a la semana.

ENTREVISTADOR: Dos horas a la semana, perfecto. Integrada no, transversal nada... Y luego... Y ahora hay el cambio que es... ¿ahora cuántas horas son? ¿Ahora... Con los de primero y segundo... Con la nueva ley?

ENTREVISTADA: Pasa a ser una hora a la semana.

ENTREVISTADOR: Una hora por semana...

ENTREVISTADA: Para...

ENTREVISTADOR: Y es opcional, ¿sí?

ENTREVISTADA: Es opcional, escogen entre Valores éticos o Religión. Eh... El próximo año ya será una hora en primero, otra hora en segundo, otra hora en tercero y otra hora en cuarto. Con lo cual, con el cambio, aparentemente, se dobla el tiempo que antes tenía Educación para la Ciudadanía, ¿te das cuenta? Porque antes era dos horas y no volvían a ver esos temas, pero ahora son cuatro años los que cojan Valores éticos, con lo cual duplicamos horas en el fondo, a lo largo de toda la etapa.

ENTREVISTADOR: Qué curioso, ¿no? y podría decirse que debería ser... Que con esta ley, que se supone que es todo lo contrario a eso... Da más tiempo, es...

ENTREVISTADA: Da el doble de tiempo en el fondo, porque prácticamente... El programa es idéntico.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Se eliminó algún tema que pudiera ser conflictivo pero, por ejemplo, el de la democracia se mantiene a lo largo de los cuatro años.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Con lo cual acaban teniendo cuatro horas, antes tenían dos y ahora tienen cuatro.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces luego... Luego serán cuatro horas, vale, perfecto. Eh, la... Ahora sí quisiera entrar en materia, son pocas preguntas, intentaré ser breve, ¿cuánto tiempo tenemos? ¿10 minutos, 20 minutos, 30 minutos...?

ENTREVISTADA: Eh...

ENTREVISTADOR: Dime tú, tranquila...

ENTREVISTADA: No tenemos prisa...

ENTREVISTADOR: Vale, bien. Si no te importa me gustaría hablar ahora de los libros de texto. Me habías hablado antes... Los libros de texto en Educación para la Ciudadanía, ahora lo que tú me dices Educación ético cívica... ¿Utilizas libros de texto?

ENTREVISTADA: Yo no... Nosotros no utilizamos... Bueno, creo que la chica ahora imparte Educación para la Ciudadanía este año... Este año yo no la estoy impartiendo, no... Sí que está utilizando, pero yo nunca utilicé libro de texto, elaboraba yo los materiales.

ENTREVISTADOR: ¿Y los elaborabas a partir de lecturas propias o...?

ENTREVISTADA: Lecturas propias... La programación... Porque nosotros todos tenemos una programación, ¿no? por cumplir, entonces a partir de ahí desarrollaba el tema.

ENTREVISTADOR: Y... Pero, esa programación... ¿Surge de qué lecturas...? Es decir, ¿de tus lecturas de la Universidad...?

ENTREVISTADA: Nosotros tenemos...

ENTREVISTADOR: ¿Surge de lecturas...? ¿De dónde surgía esa lecturas del programa?

ENTREVISTADA: No... La programación nos viene dada por la Consellería de Educación, ¿no? nos establece unos mínimos que tenemos que dar en cada unidad y a partir de ahí... Yo, la verdad, ese tema de la democracia siempre lo amplié bastante

porque me parecía que los propios alumnos tenían mucho interés y poca formación, ¿no? tenían muchas dudas y al final siempre lo acababa ampliando. En cuanto al libro de texto lo tratan de una forma completamente mínima... Este está inglés, ¿vale? por cierto... Nosotros estamos en la sección bilingüe, pero era qué es la democracia, un poco la diferencia con la dictadura, el sistema español con la Constitución y las características de la democracia en España y las Comunidades Autónomas y la relación con Europa. Es decir, es una presentación muy mínima de lo que es el tema de la democracia. Yo esto siempre lo amplí la verdad; se hablaba un poco de la separación de poderes, de la responsabilidad de los ciudadanos y del sistema... Y de la Unión Europea, ¿no? que formamos parte de la Unión Europea. Y esto es lo que trata un libro de texto de segundo de la ESO en Ciudadanía.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué editorial es esta?

ENTREVISTADA: Esta editorial es Oxford, está en inglés.

ENTREVISTADOR: Vale, este es de la editorial Oxford.

ENTREVISTADA: De segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y después... Ahora, por ejemplo, te traje este de primero de la ESO, de valores éticos, este ya es Valores éticos, no sé dónde está aquí el tema de...

ENTREVISTADOR: Perdóneme solo un segundo... Este se llama...

ENTREVISTADA: City, science, studies... Después este es "vivir en democracia 50". Más o menos todos incluyen cosas parecidas. Este sería el de Valores éticos de primero, yo lo tengo así como referencia... Entonces diferencia entre ética y política... Tiene una perspectiva un poquito más filosófica, si quieres, ¿no? que el anterior. Entonces... Qué es la justicia... Un poco la diferencia entre súbdito y ciudadano, cómo funciona la democracia... Entonces, un poco trata los mismos elementos que trataba antes, o sea, qué es la democracia, la Constitución, separación de poderes, sistema de partidos...

ENTREVISTADOR: Hubiera traído...

ENTREVISTADA: Y la Constitución...

ENTREVISTADOR: Hubiera traído... Tengo un scanner portátil y lo hubiera podido... Si no te...

ENTREVISTADA: Ah, pero le sacamos copias, no te preocupes, vamos a la fotocopidora y te saco copias de los temas y te escribo el...

ENTREVISTADOR: Creo a partir de ahora tengo que andar... Es una... Es un scanner muy pequeño y simplemente es ponerlo y ya está, es una pena... Bueno, ¿este es Vicens Vives, no?

ENTREVISTADA: Este es el de Vicens Vives de primero de la ESO, una perspectiva.... Lo que cambia es un poco una perspectiva más filosófica, si quieres, ¿no? diferenciando algunos conceptos...

ENTREVISTADOR: Perdón, solamente un segundo... Este es ¿de qué año? este es del año... 2008, perfecto, solamente para tener en cuenta. Y este es del año...

ENTREVISTADA: Este tuvo que ser del año pasado, de hecho es promocional, ni siquiera está acabado. Si te das cuenta las ilustraciones están sin acabar, nos llegó un poco para que tuviéramos una referencia...

ENTREVISTADOR: Ah, para echar un vistazo, vale.

ENTREVISTADA: Pero es de este año... Mira, espera, lo tenemos aquí... 2015, efectivamente.

ENTREVISTADOR: Listos.

ENTREVISTADA: Y este también es nuevo, este es el de tercero de Valores éticos, eh... Tiene también una perspectiva más filosófica que el anterior.

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADA: Entonces...

ENTREVISTADOR: Valores éticos... Vale.

ENTREVISTADA: Tiene una... Es un poco lo mismo, estado de derecho, división de poderes con Montesquieu... En el fondo son los mismos... Constitución española, UE... Se estudia lo mismo que se estudiaba en Ciudadanía pero con una perspectiva si quieres un poquito más filosófica.

ENTREVISTADOR: Vamos a poner aquí filosófica... Más filosófica. Luego me tocará centrarme a estudiar eso. Vale, perfecto. Eh...

ENTREVISTADA: Y yo elaboraba mis materiales que son un poco una mezcla de Filosofía, pero también de Sociología y Politología, porque me parecía que a los estudiantes les interesaba un poco... Les entraba dudas, ¿no? sobre los tipos de votos... Entonces yo les explicaba "los tipos de voto: pues pueden ser un voto blanco, voto válido, voto nulo..." y después ahí les entraba duda. Les enseñaba lo que era una lista abierta, una lista pechada... Cerrada...

ENTREVISTADOR: Puedes, si quieres, hablar en gallego...

ENTREVISTADA: No, no, no hay problema. Listas cerradas, listas abiertas... Como teníamos en el Congreso listas cerradas pero, por ejemplo, en el Senado teníamos listas abiertas... Y esto les interesaba mucho porque no sabían nada. Por ejemplo, qué partidos políticos había en el Parlamento, les buscaba... Les mandaba buscar las siglas para que... Porque no saben, saben... Conocen dos o tres partidos, pero no conocen... No sabían siquiera que había tantos partidos en el Parlamento, no saben nada sobre las ideologías de los partidos. Por ejemplo, "pues este partido es de centro derecha y este partido es de centro izquierda, y este está restringido a la zona de Cataluña y este...". Entonces esas cosas les gustaban, porque no sabían nada. Entonces era un poco una perspectiva más... Un poco profundizar en lo del libro pero también algo que les interesase a ellos.

ENTREVISTADOR: ¿De qué curso estamos hablando?

ENTREVISTADA: Estamos hablando de Ciudadanía del año pasado, que como tenía dos horas podía ampliar más la unidad que este año.

ENTREVISTADOR: Ciudadanía dos horas el... Estamos hablando de...

ENTREVISTADA: Este año no la imparto, el año pasado cuando la impartía.

ENTREVISTADOR: ¿En qué curso era eso?

ENTREVISTADA: Segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Segundo de la ESO, perfecto.

ENTREVISTADA: El año pasado la impartí yo y este año está otra compañera.

ENTREVISTADOR: Ideologías y sistema político... Es que es para tener en cuenta todas estas...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Cómo era el sistema político, los votos, listas... Sistema electoral.

ENTREVISTADA: Como tengo la unidad colgado on line, si quieres te paso el enlace.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, muchas gracias. Eh... Bien, una pregunta, ¿quién escoge los libros de texto? ¿Hacen ustedes...? ¿Tienen un comité, se organizan o es por herencia, porque ya viene o un...? ¿Hay un proceso de selección?

ENTREVISTADA: Eh...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es?

ENTREVISTADA: Eh... Es que realmente como no utilizamos libro de texto... Estos nos llegan... Las editoriales nos mandan una copia normalmente a principio de curso, pero realmente el Departamento siempre tiene la política de no tener libro de texto... Porque tenemos este hándicap de que es en inglés todas, entonces no nos valen estos libros para aplicarlos, todo lo tenemos que tratar nosotros y traducir al inglés.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces la decisión de no adoptar libros de texto no es porque haya una valoración negativa o que les parezca que es incompleto, si no es por el inglés, básicamente es cuestión técnica, digamos.

ENTREVISTADA: Es una cuestión técnica, y aparte... Realmente tampoco hay una... No te convence ningún libro absolutamente, ¿no? también... También hay esta sensación de que en el fondo no... El libro perfecto lo haces tú, como docente, ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale, el libro perfecto... Voy a utilizar esta frase porque me parece un código en vivo precioso.

ENTREVISTADA:(Risas)

ENTREVISTADOR: Vale, y decía yo que como no tenemos libros de texto entonces tú dices que tú recurres a tus lecturas, a tus lecturas... ¿Te puedo preguntar qué corriente de pensamiento...? No me interesan las posturas políticas, ni nada, si las quieres decir bien, pero... Esto es, tus lecturas son básicamente centradas en mundo anglosajón, francés, español o... No sé si es una pregunta... No... Creo que para ti no es difícil, pero... ¿Tiene alguna... Digamos alguna tendencia...? No ideológica, me refiero...

ENTREVISTADA: No, ideológicamente siempre intento ser neutral en clase y me parece que es algo como justo con los alumnos, ¿no? porque... Además, tratando un tema como la democracia que ellos identifican claramente con partidos políticos e ideologías, creo que lo mejor y más honesto como profesor es ser neutral, ¿no? y mostrar las posturas, diferentes posturas, con cierta distancia y que el profesor no intente influenciar en la ideología, que todos los alumnos ya la tienen, aunque sean muy jóvenes, eh, es decir, que no se cree esta idea de que como son niños no entienden nada de ideología, pero cada uno ya tiene sus afinidades políticas. Entonces creo que lo justo como profesor es mostrar cierta neutralidad. Y en cuanto a la perspectiva, yo siempre me gustó la perspectiva anglosajona, ¿no? y siempre hago un cierto contraste... También porque tenemos... Utilizamos el inglés, la perspectiva un poco de contraste, a lo mejor, entre el sistema parlamentario inglés e incluso el estadounidense, con el español, eh,

porque me parece que son diferentes, también tienen una tradición democrática mucho más longeva que la nuestra, y también de ahí se puede sacar conclusiones interesantes.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Si te ha incomodado la pregunta...

ENTREVISTADA: No, no, para nada.

ENTREVISTADOR: El interés no era tanto preguntar si izquierda o derecha, no me interesa eso...

ENTREVISTADA: No, no...

ENTREVISTADOR: Si no, por ejemplo, si tú me preguntas a mí... si yo fuera profesor de... Yo enseñaría a Charles Tilly, por ejemplo, digo yo, porque me gusta su enfoque, el hecho de concebir la democracia como una lucha del pueblo, por ejemplo... Esto es un... Él lo enfoca como una especie de lucha del pueblo y un proceso democratizador de la sociedad... En cambio, no enseñaría como Huntington, porque me parece que Huntington es... Casi que es una visión elitista de la democracia, como que es un regalo de los gobernantes elegidos y tal... Entonces, mi interés era ese, era como entender digamos... "no, pues yo leo más a Huntington que a... O leo a Fukuyama o lo que sea...", quería saber cómo... Detrás... Pero bueno, ya me queda claro que es comparar lo anglosajón con lo...

ENTREVISTADA: Sí, es una perspectiva más sociológica que filosófica, y no te creas que hay a este nivel de enseñanza de la ESO que hay una profundización ahí más severa de la que hay. Se presenta un poco la perspectiva Rousseauiana y perspectiva... El contraste también con John Locke y con Hobbes, pero no mucho más allá de...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: A este nivel, porque realmente ellos tampoco te podrían seguir, son muy pequeños como para entrar en una reflexión filosófica mucho más elevada.

ENTREVISTADOR: De acuerdo. La siguiente pregunta es, ¿tú crees que los chicos aprenden de democracia en el cole? Es decir, la función de enseñar la democracia en el cole, ¿crees que tiene efecto? O sea, ¿tú confías en que tenga efecto? ¿Crees que tiene efecto' es decir, ¿funciona? ¿Aprenden de democracia en el cole o definitivamente... Educación para la Ciudadanía y toda esta serie de cursos tienen efecto? esto es una... En tu opinión personal.

ENTREVISTADA: Eh... A mí me parecía una asignatura muy útil, muy útil porque realmente eran... Antiguamente eran lo que se llamaban temas transversales, contenidos transversales, que en teoría todas las asignaturas tenían que tratar el tema de la democracia, el tema de la igualdad, el tema... No había temas... El tema de la paz... Y sin embargo, a veces, por falta de tiempo en la programación queda un poco al libre albricio de los profesores impartir o no esos contenidos. De repente tienes una asignatura que te obliga a impartir en los curriculums educativos ese tipo de contenidos, y era importantísimo porque al final nadie aseguraba que los alumnos tocasen esos temas a lo largo de la vida escolar. Entonces de repente se encontraban que era obligatorio y que se trataba de forma coherente, es decir, había una programación de forma coherente que mostraba esos contenidos. Y los propios alumnos respondían muy positivamente a la asignatura, ellos decían "es que es muy útil esta asignatura", es decir, venían un poco con prejuicios y de repente decían "ay, es que es muy útil esta asignatura, profesora, es que aprendimos mucho", y eso te... O sea, era algo que te daba satisfacción porque evidentemente siempre tenías el peligro de que fuese considerado lo que ellos llaman una asignatura maría, ¿no? y que no tuviese unos contenidos válidos. Y ellos veían que sí que era útil. Y el tema de la democracia se daban cuenta de que no sabían nada. Es decir, que les quedaba muchísimo por aprender.

ENTREVISTADOR: Bueno, has dicho lo de la asignatura maría y tienes mucha razón. Eh... Ahora, vamos a ir a otro tema que tiene que ver con democracia, que es un tema más específico en el que me centro yo, en el que se centra mi trabajo, y es... Cuando se habla de democracia en el trabajo que tú preparas cuando haces... Cuando preparas la asignatura, ¿hay algún momento en el que pienses, introduces o has visto que se

introduzca la participación política diferente de la elección, de que se enseñe en la educación democrática que la participación política excede las elecciones?

ENTREVISTADA: Eh... Yo lo mostraba en las clases, y en mi unidad incluía una parte sobre ciudadanía y sobre el papel de la ciudadanía más allá de la elección cada cuatro años de un representante... Que a ellos les sorprendía, porque también desconocían... Por ejemplo, en ese sentido, ya que me preguntabas un poco por lo que había detrás, una perspectiva un poco de democracia radical, en donde el ciudadano debe participar y comprometerse más, incluso con el gobierno local o con la comunidad local, mucho más que la pura elección. Entonces, en ese sentido, les mostraba algún video y alguna concepción de los ciudadanos y cómo podemos participar en nuestra vida local, más allá de las elecciones; y ellos desconocían, por ejemplo, que podemos ayudar al Ayuntamiento... Pues hay aplicaciones en donde puedes informar de determinada avería que hay en tu localidad y esto puede revertir en que arreglen esa avería. Ellos no sabían que hay estas vías de participación, ¿no? es decir, parece como que la participación es exclusivamente cada cuatro años votar y yo les decía "hay asociacionismo, hay organizaciones, hay... incluso puedes meterte en un partido político", es decir, que tienes muchas vías de participación. Pero esto exclusivamente no está en los libros, te lo digo ya, eh. Es decir, esto era algo que yo añadía a mayores, que me parecía que era importante que ellos supiesen que la democracia es un compromiso de todos los ciudadanos, no exclusivamente de la élite política, ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿Y ellos lo... Veía alguna recepción o...?

ENTREVISTADA: Ellos tenían buena recepción pero a la vez eran como "ah, ¿pero podemos hacer eso?", es decir, como que han aceptado que el ciudadano, en las sociedades democráticas, es pasivo, y reactivo, es decir, funcionas reaccionando a cosas, ¿no? Que a lo mejor protestas cuando hay... Cuando hay una ley que a lo mejor te disgusta, pero no que puedas proponer cosas, es decir, un ciudadano más activo... Y en ese sentido les mostraba la diferencia entre la ciudadanía clásica, ¿no? en donde evidentemente era mucho más restringida y tenía muchos límites porque no participaban mujeres, esclavos, extranjeros... Pero lo positivo era que sí que había un compromiso

mucho más activo de intervenir en el debate político de lo que hay ahora. Entonces, ellos decían una cosa muy positiva de la ciudadanía actual es que incluya muchísima más gente de la que se incluía en el pasado, pero somos mucho más pasivos, y esto habría que cambiarlo. Y les mostraba un poco los... La visión un poco anglosajona, que en ese sentido participan más en la comunidad y se comprometen más con el ámbito local. Es decir, que desde lo local transforman lo global, ¿no? y eso sí que es interesante.

ENTREVISTADOR: Dentro de ese... Digamos, esa panoplia de temas... ¿Tocas los movimientos sociales o movimientos obreros, sindicatos, feministas...?

ENTREVISTADA: No, muy, muy ligeramente.

ENTREVISTADOR: ¿Muy ligeramente?

ENTREVISTADA: Muy ligeramente porque era una unidad... Ya te digo, en principio corta y hablaba un poco de la ciudadanía y de su intervención, pero de asociacionismo, sin entrar en asociaciones en concreto.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tú sabes de algún chico de tu clase que participe de una manera no convencional, digamos, no reglada... Que sea un poco más activo con su mundo local... Participación cívica? ¿Has oído experiencias de chicos que digan "pues yo soy de...", no sé, de un... "organizo una asociación vecinal, o estoy... no sé... Hago algo... Soy voluntario en tal sitio..."

ENTREVISTADA: No... Tenían 13 años, entonces ellos lo veían como "no, eso es para los mayores", ¿no? ellos te decían "no, es que eso... Profe, es que tenemos 13 años", y les decía "claro, con 13 años podéis hacer muchas cosas"... Y no, ninguno comentó nada sobre que formase parte de asociaciones...

ENTREVISTADOR: (*****) Vale, perfecto...

ENTREVISTADA: No... Lo veían como algo más para mayores, ellos se veían como muy desbordados por esas posibilidades. Pero seguramente lo hay y alguno no lo comentó, seguramente sí que hay porque...

ENTREVISTADOR: Eh... Me quedan solamente dos preguntas y terminamos. ¿Tú crees que es importante hablarles...? Esto ya dejando de lado lo que hiciste, ahora esto tiene que ver con juicios de valor, tus juicios de valor... ¿Te parece que es relevante, es importante, es necesario o como lo quieras llamar, introducir estos... Primero, la diferencia entre democracia participativa y la representativa, es decir, dejar de lado la elección? Y dos, ¿te parece que es importante enseñarles formas no regladas, no... Diferentes, de participación?

ENTREVISTADA: Por supuesto, por supuesto.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que tiene...? Estos son juicios de... ¿Tú crees que importante...?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Aunque sea de esa edad.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, creo que sí porque además como que por los medios... Ellos mismos recogen que el papel del ciudadano son las elecciones y nada más, ¿no? y yo creo que también necesitan ver que hay muchas opciones de participación, entonces... Asociacionismo... Pero incluso la protesta pacífica... Es decir, tiene cabida, ¿no? me parece como que cada vez se ve como una forma radical de participación, cuando es una forma convencional y aceptada por la democracia. Entonces, desde crear una demanda en change.org...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: Firmar una determinada demanda, o participar en movilizaciones en contra de la ley educativa, que ellos lo hacen porque participan cada vez que hay una huelga estudiantil, ¿no? y en ese sentido sí que... Sienten que ellos pueden hacer cosas

también como alumnos, ¿no? Participando en manifestaciones, alguno participa en sindicatos de estudiantes e informa al otro alumnado de lo que está pasando...

ENTREVISTADOR: ¿O sea, que sí participan digamos de manera...?

ENTREVISTADA: Sí, son más... Son casos más individuales pero ellos se encargan de organizar... Hay algún representante... A lo mejor más mayor que los alumnos de segundo de la ESO, que están en el sindicato de estudiantes o en otros sindicatos estudiantiles, y van... Reúnen... Consiguen reunir a los delegados, les informan, después los delegados comunican la decisión en las clases... Es decir, que sí hay una cierta comunicación, pero es minoritaria, también lo tengo que decir. Es decir, este tipo de alumnos que están más comprometidos son más minoritarios.

ENTREVISTADOR: Y, por último, eh... ¿En el Centro educativo se promueve, se favorece, se apoya...? Son tres... Digo tres adjetivos... Digo tres verbos porque no es lo mismo permitir, que promover, y no es lo mismo promover que apoyar... La participación democrática de los estudiantes... Es decir... Porque estuve mirando fuera... Desde que entré estuve mirando y no vi... No es... No lo digo porque tenga que haber, yo no soy evaluador ni nada, solamente quiero informarme, ¿no? y no vi nada sobre gobierno escolar o participación, no vi nada así como que tenga que ver... No sé... No vi nada como de democracia o gobierno escolar o algo... No lo vi. Vi cosas sobre cursos, viajes, senderismo... Todo eso sí, pero no vi nada como que me llamara de... Algo político o educación política, no vi ninguna referencia a eso. No está bien... No está mal... Es simplemente un comentario que hago porque yo no soy juez...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Espero que no te incomoden mi comentario...

ENTREVISTADA: No, para nada, para nada...

ENTREVISTADOR: No soy juez, solamente que vengo con esos ojos puestos y no veo nada... Veo muchas cosas...

ENTREVISTADA: De hecho cuando hablas con los alumnos sobre el papel que ellos pueden hacer, es decir "profe, tenemos 13 años", pero como 13 años podéis formar parte del gobierno del Centro, ¿no? elegir a vuestros representantes... Ellos a veces se asombran, porque lo desconocen, es decir, ellos mismos desconocen los mecanismos democráticos que hay dentro del Centro, y las cosas en las que pueden ellos tomar decisiones dentro del Centro. Entonces, a veces este Centro, y cualquier otro Centro, no promueve estas vías porque pueden ser molestas las demandas de los estudiantes. Entonces, al final... No es cosa...

ENTREVISTADOR: Ah, porque...

ENTREVISTADA: No es cosa de este Centro... Digo, en general, en los Centros educativos por los que he pasado... Evidentemente hay representantes en las... En aquellos sitios donde se pueden escoger, pero no se promueve porque en el fondo se ve como... Bueno, un elemento que puede alargar más las sesiones si se escogen a alumnados que pueden ser un poco más activos o reivindicativos... Como quieras llamarlo. En general en todos los Centros educativos, y este no es una excepción.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, lo he visto, lo he visto porque he entrevistado muchos profesores...

ENTREVISTADA: Entonces ellos a veces no se.. Ni conocen que pueden participar en esas asambleas. El año pasado creo que se tuvo elecciones para elegir a sus representantes y cuando lo traté en clase ellos estaban asombrados "ah, ¿pero nosotros? pero si tenemos 12 años", "sí, pero vosotros podéis formar parte del Consejo Escolar", y era una vía en la que los alumnos podían manifestar sus quejas y sus demandas en los órganos de gobierno de la escuela, y ellos lo desconocían completamente. Entonces no se fomenta en los Centros educativos evidentemente. Y a veces cuando hay un alumno a lo mejor que pueda ser más reivindicativo pues si se puede... Si puede no salir elegido mejor por parte del Centro, porque en el fondo es una cosa...

ENTREVISTADOR: ¿Estás hablándome en serio...?

ENTREVISTADA: De todos los Centros educativos, eh...

ENTREVISTADOR: Ya, ya, no..

ENTREVISTADA: Es decir, cuanto más reivindicativo...

ENTREVISTADOR: Me sorprende...

ENTREVISTADA: Sí, sí, porque en el fondo... Se quieren consejos escolares tranquilos. Yo nunca he formado parte del consejo escolar, eh, pero... Por supuesto se escuchan las demandas de los alumnos, pero...

ENTREVISTADOR: ¿Sabes qué...?

ENTREVISTADA: Suelen ser demasiado tranquilos los consejos... Ellos no llevan muchas demandas a los consejos escolares.

ENTREVISTADOR: Me haces preguntarme si el Centro educativo, el cole o el instituto, no es una representación de la sociedad que tenemos. Es decir, queremos que...

ENTREVISTADA: O sí, porque en el fondo tenemos una sociedad demasiado pasiva y el Centro escolar es una muestra de ello. ¿No te parece? No es nada distinto a lo que estamos asistiendo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí... Estamos hablando de este o de otros... Yo sé que no...

ENTREVISTADA: La sociedad digo, la sociedad también es muy pasiva en cuanto a su concepción democrática, y la escuela refleja un poco esa concepción. En el fondo se nos invita a participar cada cuatro años nada más y la escuela lo refleja todos los días. También ellos participan cada cierto tiempo eligiendo a su representante en el consejo escolar y se olvidan, ya no saben que pueden hacer más cosas en el Centro. Y de vez en cuando pues sugieren alguna cosa a la Dirección pero, curiosamente no utilizan los órganos que tienen de representación para hacer esas demandas, ¿no? es decir, que ellos mismos no saben las vías que tienen de participación, y directamente pues "oye, pues podíamos hacer esto", y lo llevan a la Dirección, cuando tienen vías de participación

para mostrar esas reivindicaciones, ¿no?. En el fondo son pasivos porque la sociedad es pasiva.

ENTREVISTADOR: Entonces, cuando es... Respondiendo a la pregunta, en términos más... Menos complejos, es no se promueve mucho ni... No se favorece mucho, digamos. ¿Tú lo entiendes así, que no se favorece mucho, no se promueve...? es que no hay...

ENTREVISTADA: Sí, sí, claro.

ENTREVISTADOR: No se promueve, bien. Desde la Dirección, ¿verdad?

ENTREVISTADA: No, en general, desde todo el entorno del profesorado, es decir, no creas que esto es algo de Dirección...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Por supuesto, cuando hay elecciones se informa en todas las clases que se pueden presentar como representantes, pero fuera de... Cuando pasan las elecciones... Como pasa en la vida real...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADA: Fuera de las elecciones ya no se invita al ciudadano a participar, ¿no? pues esto es igual.

ENTREVISTADOR: Bueno, eh... Una... Para rematar... Más o menos he analizado unos 350 libros... Libros de texto de todas las editoriales posibles, habidas... Estos por ejemplo no los tengo, curiosamente...

ENTREVISTADA: Te puedo sacar una copia de lo que más te...

ENTREVISTADOR: Vale. ¿A qué se debe esa...? ¿A qué se debe que haya esa infrarrepresentación de la democracia de la que hablábamos? no la democracia

representativa... ¿A qué se debe la infrarrepresentación de otras democracias? ¿A qué crees tú que se debe que en los libros de texto...? Eso es una opinión...

ENTREVISTADA: Yo creo que es una forma de evitar cualquier tipo de conflicto ideológico, o evitar que entre la ideología dentro de clase, ¿no? porque en el fondo la presentación que muestran de los... Del tema, es como una visión como excesivamente neutral, ¿no? que evite cualquier tipo de confrontación. Yo creo que se teme un poco que sea un tema conflictivo en el aula...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces se presenta pues la ley, evidentemente la diferencia con la dictadura... Una visión como muy reglamentada, pero sin profundizar mucho en la democracia.

ENTREVISTADOR: ¿Te parece a ti que si pones a... Digamos a mujeres gritando por el sufragio, por ejemplo, una foto de... O a los sindicatos, o a una huelga, una foto de una manifestación... Te parece que sería, digamos, de alguna manera interpretado por diferentes sectores, sea cual sea, como un guiño hacia un lado...?

ENTREVISTADA: Eh... podría ser. Yo creo que a veces incluso es culpa del profesorado, porque nosotros mismos nos autocensuramos por si acaso alguna persona de la clase se pueda sentir ofendida o piensa que puedas tener ciertas tendencias. Entonces yo creo que no es tanto que nos lo imponga el programa si no que nosotros hacemos como autocensura para evitar que se nos identifique con determinada ideología o... En el fondo acabamos presentando temas como demasiado neutrales, ¿no? para evitar posicionarlos ideológicamente. Y eso yo creo que no es tanto las editoriales sino que incluso nosotros hacemos esa autocensura, eh.

ENTREVISTADOR: Vale, pues perfecto. Te agradezco mucho... Deliciosa... Para mí esta es una entrevista que me encanta... Voy a dejar de lado... Esto lo digo ya como Jaime, ya dejo de lado... Te agradezco mucho porque son entrevistas que dicen mucho,

eso te lo agradezco mucho. No es cuestión de hablar mucho y decir poco, si no... Y bueno, perfecto, creo que acabamos así... No sé si en algún momento cuando... En algún momento este transcribiendo en limpio este papel y me surja alguna duda, no sé si te puedo escribir por correo...

ENTREVISTADA: Sí, por supuesto.

ENTREVISTADOR: "Oye, mira, por favor tú me podrías explicar esto" y tú me lo podrías responder...

ENTREVISTADA: Sí, sí, por supuesto. Y si quieres te paso la unidad que hice yo, que evidentemente ha quedado obsoleta porque el año pasado a este ya ha habido cambios... Por ejemplo, había presentado las elecciones locales del... Al Ayuntamiento de... No, las generales, anteriores, como ya hubo unas elecciones por medio ya quedó obsoleta la unidad, pero bueno, si quieres te la paso para que veas una forma diferente de...

ENTREVISTADOR: Por favor...

ENTREVISTADA: De plantear...

ENTREVISTADOR: Yo te lo ruego, si es así...

ENTREVISTADA: Porque me parece que como que a veces las editoriales, pues eso, adoptan una visión un poco neutral y muy no metiéndose en charcos, y... Es decir, yo hice un tema un poquito diferente.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto, por mi perfecto.

ENTREVISTADA: Y te saco una fotocopia de esto, si quieres.

ENTREVISTADOR: Sí, si puedes... Y si no yo lo...

ENTREVISTADA: Esto solo, ¿no? porque los otros más o menos los conoces.

ENTREVISTADOR: Sí. Este no...

ENTREVISTADA: Este no es especialmente bueno... Este es que salió... Realmente nos llegó y ni siquiera está acabado, si te das cuenta es para profesores, para que nos hiciéramos una idea, pero ¿ves? le faltan las ilustraciones... Tiene un poco el contenido, ¿ves? está sin hacer. Yo creo que no les dio tiempo a hacer la...

ENTREVISTADOR: Vale... Pero ¿ese es el de Vicens Vives?

ENTREVISTADA: Este es el de Vicens Vives, este es el de Vicens Vives...

EP10. Entrevista al profesorado 10.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP10
SEXO	Mujer
EDAD	42 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	10 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	38 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: La experiencia que tienes como docente... ¿Desde qué año?

ENTREVISTADA: Vamos a ver, digamos que si junto toda mi experiencia docente, más o menos sumarían 10 años.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Pero no fueron 10 años continuos. La primera vez que di clase...

ENTREVISTADOR: Sí, exacto...

ENTREVISTADA: La di en 2002, pero bueno, ese año di cuatro meses de clase...

ENTREVISTADOR: No importa...

ENTREVISTADA: Fue una sustitución, entonces pues fueron cuatro meses de clase. 2003 fueron dos semanas, otra sustitución...

ENTREVISTADOR: Vale, pero desde el 2002, más sencillo...

ENTREVISTADA: Vale, desde el 2002, digamos que 10 años de docente.

ENTREVISTADOR: Vale, sí. No, no... Bueno, pongo 10 años, ya entiendo la aclaración, ahora sí lo entendí. Pero desde el 2002 es donde empezaste...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque también tiene que ver... Eh... ¿Siempre fuiste...? ¿Qué asignaturas trabajaste siempre a lo largo de estos 10 años de... O desde el 2002? ¿Qué asignaturas has trabajado?

ENTREVISTADA: Vamos a ver, mayoritariamente, aplastantemente, di las de mi Departamento, las que da mi Departamento: Geografía e Historia y Arte.

ENTREVISTADOR: Geografía, Historia y Arte...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Música no? ¿Historia de la Música y eso no...?

ENTREVISTADA: No, Música no. Lo que di... Bueno, esporádicamente, fue nada más que un año, estuve trabajando en un CPI, es de estos Centros de Primaria Integrado, que únicamente tiene la ESO, entonces no había Departamento de Filosofía en ese Instituto, entonces la asignatura de Ética la daba yo, y la asignatura de Iniciativa... Obradoiro de Iniciativas Emprendedoras...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Que eso lo da el Departamento de Economía, también lo daba yo. Di esas dos materias que son ajenas a mi Departamento.

ENTREVISTADOR: Vale, no es afín pero...

ENTREVISTADA: Afín puede ser...

ENTREVISTADOR: Te lo ponen...

ENTREVISTADA: Sí, creo que es afín, que son afines...

ENTREVISTADOR: ¿Lo de emprendedor y eso es afín?

ENTREVISTADA: Sí, creo que si no están ellos nos toca a nosotros, los de Historia. Me parece, pero eso compruébalo porque no lo tengo muy claro.

ENTREVISTADOR: Tranquila, no, no, no te preocupes, tampoco es relevante, solamente es... Y entonces, Geografía e Historia, Arte, Emprendedor...

ENTREVISTADA: Sí, Iniciativa de... Obradoiro de Iniciativas Emprendedoras...

ENTREVISTADOR: Iniciativas Emprendedoras.... Y...

ENTREVISTADA: Y en la otra era Ética...

ENTREVISTADOR: Y Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADA: Educación para la Ciudadanía la daba mi compañero, yo daba Ética en cuarto de la ESO.

ENTREVISTADOR: Ética, perfecto, en cuarto de la ESO, y estamos hablando de... ¿En qué año es esto?

ENTREVISTADA: Eso era, a ver espera...

ENTREVISTADOR: Tampoco tiene que ser exacto...

ENTREVISTADA: Debió de ser 2004-2005.

ENTREVISTADOR: Vale, no importa, con ese contexto... Como no estoy haciendo una historia de vida pues no, no... Pero me da una idea, más o menos, en qué plan estuviste, porque si estuviste en el 2002, la LOE la cogiste y la anterior.

ENTREVISTADA: LOE, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Te quería preguntar, ¿tu formación profesional es? ¿Tú eres licenciada en...?

ENTREVISTADA: Yo soy licenciada en Geografía e Historia, soy del plan viejo, bueno, de los planes viejos. Me licencié en el año 95. Era cuando todavía Geografía e Historia y Arte estaban unidas y se daban en la misma licenciatura.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Sí, ahora están separadas. Yo las di las tres...

ENTREVISTADOR: ¿Geografía, Historia y Arte?

ENTREVISTADA: Sí, yo di las tres cosas.

ENTREVISTADOR: Interesante eso.

ENTREVISTADA: Sí, la verdad es que sí. Y después pues hice doctorado e hice tesis.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿hiciste tesis en qué Universidad? ¿En Santiago también?

ENTREVISTADA: En Santiago, en el área de Arqueología.

ENTREVISTADOR: Ah, ya recuerdo que lo habías dicho la vez que... Vale, una pregunta más, ¿algún subtema dentro...?

ENTREVISTADA: ¿De la Arqueología?

ENTREVISTADOR: De la inmensa...

ENTREVISTADA: Mundo romano, cerámica romana, concretamente la cerámica romana.

ENTREVISTADOR: Vale. Eso me parece apasionante, es decir, yo sé que esto no lo debo decir en una entrevista, no es correcto hacer esto, porque esto produce aquiescencia, y una cantidad de cosas... Dicen los que estudian... Pero no puedo dejar de decirlo, me parece fantástico, esto es... Buf... Y te quería preguntar, ahora concentrémonos en Educación para la Ciudadanía, en las Éticas o como quieras

llamarla, todas... Este cúmulo de asignaturas que se puede... Yo le llamo Educación Democrática porque es la manera que yo quisiera dar para... Porque es el trabajo de mi tesis, entonces la voy a llamar Educación Democrática a todas estas asignaturas: Educación para la Ciudadanía, unos que lo llaman Ciudadanía, otros Ética...

ENTREVISTADA: Sí, Educación Cívica.

ENTREVISTADOR: Exacto, bueno, es Educación Cívica, bueno, perfecto...

ENTREVISTADA: Sí, entiendo lo que quieres decir.

ENTREVISTADOR: Sí, Educación Cívica, lo voy a dejar así para poder recordar. Eh... ¿Tuviste alguna formación específica en este campo? Que hicieras algún curso que el Cefore te dijera "oye, mira, vente y hazte este..."...

ENTREVISTADA: Nada.

ENTREVISTADOR: ¿Nunca te requirieron...? ¿Nunca te dijeron...? ¿Nunca te enviaron información los del Cefore, por ejemplo, "oye, mira, tu que eres profesora de tal asignatura pues mira..."?

ENTREVISTADA: Nada.

ENTREVISTADOR: ¿Nunca te enviaron ellos tampoco...?

ENTREVISTADA: No. El Cefore, este año, me envió y me aceptó en un curso de una asignatura que implantan nueva, que es Paisaje y Sustentabilidad. Esa no la damos en nuestro Centro, porque es optativa, y de momento no la ha cogido nadie, entonces pues no se da.

ENTREVISTADOR: Sí, vale.

ENTREVISTADA: Pero ellos sí es cierto que han mandado el material y me han dado a mí, y a mi compañera de Departamento, un curso específico de eso.

ENTREVISTADOR: ¿De Paisajismo y Sostenibilidad?

ENTREVISTADA: Eso, efectivamente.

ENTREVISTADOR: Vale, pero dentro de la Educación Cívica que estamos hablando...

ENTREVISTADA: Nada, nada, ahí nada.

ENTREVISTADOR: ¿Has oído hablar algo de que el Cefore diera cursos o algo que tú recuerdes, que tú recuerdes?

ENTREVISTADA: La verdad es que no, pero es un tema que no me interesa y no presté atención, tengo que decirlo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale. Eh, bueno, entonces, ahora, te voy a pedir un favor...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Volvamos a concentrarnos en Educación para la Ciudadanía, y me interesa que hablemos ante todo de un tema central, que es... Así como la Arqueología es un campo tan grande, pues la Educación para la Ciudadanía también es un campo muy grande... Me gustaría concentrarme en Democracia y Participación Política. Son, digamos, los dos grandes ámbitos conceptuales en los que quisiera hablar...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces, Democracia por un lado, cualquier cosa que sea eso, Democracia, y por otro lado Participación Política. Entonces, en ese marco...

ENTREVISTADA: Disculpa que te interrumpa. Ese tema se trata en tercero de la ESO...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Hay temas específicos del currículum de Historia, de Geografía en concreto, que trata el tema de Democracia, sistemas no democráticos...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí...

ENTREVISTADA: Es que en Ética, la verdad es que el tema de la Democracia lo toqué muy poquito.

ENTREVISTADOR: Vale, no importa. Vale. Entonces, espera, vamos... Ya que me dices esa aclaración, entonces yo voy a introducir una aclaración aquí para mi bitácora. Me has dicho, entonces, que la asignatura que tú estás dando, que en... ¿en qué curso, en...?

ENTREVISTADA: Es en tercero de la ESO.

ENTREVISTADOR: Tercero de la ESO, lo que tú estás... Me dices tú que esa asignatura que tienes tú...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: No trata... Has tratado tangencialmente, o...

ENTREVISTADA: Hay un tema, hay un tema en concreto que habla de Democracia y de... Pues de funcionamiento de los regímenes políticos; hay un tema en concreto, no es tangencial, es un tema de los doce en total que tiene el libro.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Listos. Y ahora me dices tú, me haces otra aclaración que es que en Geografía...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Sí se toca el tema también, porque se tocan los sistemas.

ENTREVISTADA: En ese, en esa... Vamos a ver, en tercero de la ESO se da Geografía...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Disculpa porque no me expliqué bien. Es el mismo curso. En tercero de la ESO prácticamente se da Geografía, y se da Historia, y una parte de la Geografía es ese tema.

ENTREVISTADOR: ¿Tú impartiste Geografía?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea, ¿qué tuviste que dar sobre (*****)?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, entonces indistintamente, si no hacemos referencia... Hacemos referencia a esa asignatura, y ya está, o sea que no hay problema, si ya lo tuviste... Porque yo he estado... me he analizado como 350 libros, y Geografía, que es sorprendente, aborda... Es de los ámbitos o disciplinas que mejor aborda el tema que yo busco, cuando debería ser al contrario, pero Geografía, los libros de Geografía, especialmente, lo abordan muy bien, es decir, abordan estos temas, y uno se pregunta "¿Geografía por qué?".

ENTREVISTADA: Geografía Política, es... Bueno, se dan sistemas políticos y no... Bueno, la verdad es que no entiendo cuál es la filosofía que hay detrás de que metan en Geografía este tipo de temas. Yo también lo agradezco, porque creo que es muy importante tener una formación básica sobre cómo funciona la política, pero bueno, la verdad no sé cuál es el argumento que hay detrás. Pero en tercero de la ESO sí que hay un tema. Y en Historia de España, de segundo de Bachillerato, tienes el tema de la Transición, y tienes el tema de la Democracia, entonces, claro, ahí tocas el tema de la Democracia, Transición... Además, ponen bastante énfasis desde la... En las PAU habla... O sea, ponen mucha énfasis en el tema del franquismo y... Para que contrastes qué es una Dictadura y qué es el sistema democrático actual.

ENTREVISTADOR: Ahá, vale, perfecto. Bien. Ahora...

ENTREVISTADA: Si me estoy yendo por los Cerros de Úbeda, me avisas.

ENTREVISTADOR: Tranquila, no, no, para nada, no, no. Ahora, hablando de Geografía...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque como nuestro tema es Democracia y Participación, independiente de que sea en una asignatura o en otra, hablando de estas asignaturas, de la Educación Cívica, que tú y yo decidimos llamar a todo este cúmulo, ¿usas libros de texto?

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: ¿En las dos, en una...?

ENTREVISTADA: En tercero de la ESO utilizo libro de texto.

ENTREVISTADOR: ¿En Geografía y en...?

ENTREVISTADA: Es, es, una... Vamos a ver, pusiste como que son dos asignaturas y es una.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, yo pensé que...

ENTREVISTADA: No...

ENTREVISTADOR: Ah, yo pensé que estabas aquí con alguna asignatura de Educación por la Ciudadanía o...

ENTREVISTADA: No, perdona...

ENTREVISTADOR: No, no, no.

ENTREVISTADA: Educación para la Ciudadanía.... Perdón, Ética, lo di en cuarto de la ESO pero hace... En ese curso de 2004-2005.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, o sea, que nuestro campo va a ser la Geografía...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Ahora, listo, perfecto, muy bien...

ENTREVISTADA:(Risas)

ENTREVISTADOR: No, bueno, no importa, es parte... A lo mejor yo no me entero muy bien en el primer momento, pero... Tú me sabrás perdonar.

ENTREVISTADA: Vale, no te preocupes.

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces, ahora bien... Entonces estamos en Geografía, ya lo recuerdo...

ENTREVISTADA: Utilizo el libro...

ENTREVISTADOR: ¿Usas el libro de texto?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Y...¿Con qué frecuencia? Se puede decir que si tienes, me imagino que Geografía... ¿las cargas de Geografía a la semana cuántas horas son?

ENTREVISTADA: Son tres, tres semanales.

ENTREVISTADOR: Tres por la semana.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y... Bien, ¿los utilizas los tres días, las tres...? ¿Las tres veces que vas a clase, lo utilizas los tres?

ENTREVISTADA: El libro sí, lo utilizo... Yo siempre organizo las clases de la misma manera en la ESO. Primero pues, imagínate, nos toca el capítulo uno del tema uno... bueno, pues lo que hacemos es coger el libro, leemos ese capítulo, después les pongo un powerpoint con un esquema resumido de esa... De la materia que quiero que estudien, y

después lo que hago es explicar. Y pretendo que en la explicación pues ellos participen también, me den sus propias ideas, me digan que es lo que saben, lo que no saben, qué entienden, no entienden... Bueno, quiero que sea una cosa participativa.

ENTREVISTADOR: Hum, vale, vale, bien...

ENTREVISTADA: Entonces lo utilizo todos los días.

ENTREVISTADOR: Correcto. Entonces, en la estructura de las clases induces la frecuencia... Es... Tres veces a la semana, mayormente...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Aunque habrá días que no, pero digamos que en general...

ENTREVISTADA: Sí, en general, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tú, cuando usas el libro de texto es tu apoyo, digamos temático? ¿Lo utilizas porque son los temas que quieres seguir? ¿Lo utilizas porque las actividades que hay ahí son interesantes? ¿Qué tipo de uso le das a...?

ENTREVISTADA: Lo primero que dijiste, es un apoyo temático; digamos que me ayuda a seguir a... A desarrollar el currículum de forma ordenada. Como es un libro impreso que va... Primero alterna el uno, luego el dos... Yo voy siguiéndolo, entonces no me pierdo. Entonces también valoro qué me queda, qué no me queda... Y soy yo la que resume, la que amplía o la que... Pues bueno, esta parte no se da... Es mí... Mi hilo argumental, digamos, es mi apoyo.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: No sé cómo explicarlo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí. El apoyo temático, ya te lo entendí.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Y estos materiales que tú construyes, a parte, dices tú que haces.. Tienes tus materiales, haces tus consultas...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Son materiales que tú buscas en Internet? ¿Te refieres a textos o a lecturas que tú haces generalmente? ¿Tiene que ver con la Universidad... "recuerdo que me ponían a leer a Carol (*****)"? Entonces, eso, alguna cosa así... Esos materiales, que son complemento del libro de texto...

ENTREVISTADA: Vamos a ver, yo, esos materiales, lo que hago es resumir el texto del libro, construyo con ese resumen un esquema, que es lo que les pido en el examen. Deberían de hacerlo ellos, lo que pasa es que ellos ya sé que no lo hacen, por experiencia, no lo hacen. También es cierto que se ven un poco perdidos. El hacer un esquema es: qué meto, qué no meto... Entonces, pues bueno, prefiero hacerlo yo y eso es un esquema que saco del libro, con lo cual no amplio, reduzco, siempre, porque el libro que utilizo es un libro digamos muy amplio; me gusta porque es amplio, pero lo resumo, soy yo quien resume el texto.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y eso pues lo acompaño siempre con fotografías o con... Pues mapas o... Esquemas... Esquemas no, diagramas o gráficas, que eso sí que saco de Internet.

ENTREVISTADOR: De Internet, vale, o sea, tu fuente de apoyo es...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, Internet, vale. Ahora... ¿Existe algún proceso, o tú has participado...? Vamos a hacer la diferencia, ¿existe algún proceso de selección, selección/criterio o procesode selección de los libros de texto? Es decir, ¿en algún momento del año se ponen "bueno, pues vamos a coger Vicens Vives porque...?"

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: ¿Se adopta cómo, de qué manera se adopta un libro de texto con el que tú trabajas?

ENTREVISTADA: Vamos a ver, en lo que es ESO y primero de Bachillerato digamos que más o menos en consenso con mi compañera, pues decimos "cuál te gusta, cuál no te gusta".... Yo siempre tiendo a coger libros que se refieran un poco a la realidad gallega, porque es... Que se centren unpoquito, que pongan un poco de énfasis, yo qué sé, cuando se da Prehistoria pues que tengan algún tipo de referencia a la Prehistoria gallega, simplemente pues porque es el entorno que tenemos al lado, entonces pues me interesa. Y que sean amplios, porque como yo soy la que hago el resumen, prefiero que a la hora de leer pues se lea algo amplio, que tenga una visión amplia, y después, como soy yo la que resume, pues no pasa nada, da igual que sea demasiado duro el libro, se resume después y no pasa nada. Pero prefiero que sea libro duro, o un libro...

ENTREVISTADOR: Que sea excesivo, que se pase de contenidos, que tengan mucho...

ENTREVISTADA: No, que se pase de contenidos, no, pero... Vamos a ver, dentro de las editoriales hay libros que es... Por ejemplo, estoy pensando en primero de la ESO, que son un poco infantiles y otros que ya no, que son como un poco más maduros. Yo, los infantiles, paso de ellos y tiendo a ir a los más maduros, a los que dan más contenido, porque después el contenido lo resumo yo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: Ese es el criterio. Después, en segundo de Bachillerato, lo que hacemos es coger los criterios de evaluación que tiene publicados la CIUGA, y el libro que mejor se adapta a esto es el libro que cogemos, y ese es el único criterio.

ENTREVISTADOR: La CIUGA... Eso de la CIUGA lo usas ya pero en Bachillerato, ¿verdad?

ENTREVISTADA: En segundo de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Porque es...

ENTREVISTADA: Eso es para preparar para la Selectividad, y ahí es lo único que prima.

ENTREVISTADOR: Y si tuvieras una reválida en estos cursos jóvenes, ¿te adaptarías?

ENTREVISTADA: Haría lo mismo, sí, única y exclusivamente a la reválida.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Me adaptaría única y exclusivamente a eso.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto, eso lo tengo claro. Eh... entonces, el criterio/proceso de selección es digamos, más o menos informal, en el sentido de que no existen unas pautas, una reunión típica, un espacio determinado... sino tú lo lees con tu compañera...

ENTREVISTADA: Sí. "Qué opinas tú, qué opino yo..."

ENTREVISTADOR: Intercambian opiniones...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea que digamos que de alguna manera es informal, es decir, es...

ENTREVISTADA: Sí, no...

ENTREVISTADOR: No hay porqué seguir un proceso...

ENTREVISTADA: No, no hay un protocolo.

ENTREVISTADOR: Eso, protocolo, eso es una muy buena... Un buen concepto operativo... Es que los profesores... Parece que no, pero los profesores generalmente usan o usamos ciertas palabras que suenan más que otras. Yo le pregunto a un profesor

sobre qué mecanismo/criterio... Me dice "no, no, no tenemos un..." O sea, siempre intentan traducir lo que yo les pregunto en...

ENTREVISTADA:(Risas)

ENTREVISTADOR: Y claro, tiene que ser así, yo me tengo que adaptar a ese... Bueno, y... Ahora, hablando de educación, de Democracia, ahora sí ya vamos dejando de lado los libros de texto, ya creo que para mí me da una idea general de cómo se maneja, ya luego volveremos al tema más concretamente. Hablando de Democracia y Participación Política, cuando se trata la Democracia, ¿qué tema se habla de la Democracia? ¿Qué recuerdas tú que hayas tratado de la Democracia o, por un lado... "pues mira, yo recuerdo que cuando..."? ¿O cómo es una clase de Democracia, cuando hablamos de Geografía, cuando tienes que hablar de la Democracia? ¿Tiene algo especial o... Cómo?

ENTREVISTADA: Bueno, lo que haces es fundamentalmente es hablar de los mecanismos, de cómo funciona un sistema democrático. Describes cómo el sistema político funciona, qué instituciones democráticas existen, cuáles son las funciones, las tareas que tiene cada una de ellas, lo comparas con sistemas no democráticos... Eso a la hora de contenidos. ¿Y el desarrollo en el aula? Pues procuro que sea lo más práctico posible. Yo qué sé, si estoy hablando del poder ejecutivo, poner al señor... A Rajoy, personificarlo en alguien, hablarles de... Preguntarles quién es el poder ejecutivo en España, quién lo personifica, hablar... Poner algo material, algo tangible, porque claro, hablar así de cosas muy etéreas como poder ejecutivo... Entonces, pues para que se hagan una mejor idea pues trato de buscar ejemplos concretos. Y fundamentalmente a estos niveles es lo que se da. ¿En Historia de España? Pues hay un apartado concreto en el que se habla de la Constitución del 78 y se analizan los puntos básicos de la Constitución del 78. Y yo ahí pongo bastante... Vamos poner entre comillas, pierdo, entre comillas, bastante tiempo en explicar la Constitución. Creo que me interesa, ya no solo para las PAU, que no es demasiado importante, sino pues bueno, para formarlos como ciudadanos, simplemente.

ENTREVISTADOR: Exacto, vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Y bueno, a lo largo de la asignatura de Historia de España no sólo se da la Constitución del 78, sino todas las demás, y ahí pues hablas de cómo se diferencias unas de otras y de... En qué consiste cada una, de cómo son los sistemas laborales que diseñan...

ENTREVISTADOR: Mira que me parece interesante eso, la diferenciación que haces tú cuando una cosa es dedicar las clases a lo que exige la CIUGA, y otra cosa es, bueno, eso por un lado, pero también me interesa que sean buenos ciudadanos. De alguna manera, aunque no sirva para exámenes y todo esto, sabes que hay temas que aunque no impliquen media, no impliquen un examen, no impliquen nada de por medio, implica algo más.

ENTREVISTADA: Sí, son importantes. En tercero de la ESO, como no tengo una Selectividad detrás, en ese tema de la Democracia pierdo, entre comillas, todo el tiempo que considero necesario para que entiendan un telediario, simplemente, para que entiendan un periódico, es lo que realmente me interesa. Me da igual si cumplo con los criterios de evaluación del curriculum, si doy toda la materia o no la doy. Hay temas que yo considero que son fundamentales, para formarlos como ciudadanos, pues eso: qué es una democracia, el sistema en el que estás viviendo... Entonces, pues bueno, en esos temas sí que invierto mucho tiempo.

ENTREVISTADOR: Vale, ahora voy a introducirte una pregunta... Un tipo de afirmación que me gustaría si puedes destruirla o complementarla te lo agradecería. He estado recogiendo bastantes posturas de diferentes autores: sociólogos, politólogos, educadores, y me he puesto a observar en los libros de texto y surge una tesis... Si recojo todos estos teóricos, si recojo todos los libros de texto surge la tesis siguiente, que es: los libros de texto y en general, en los discursos curriculares, cuando se habla de Democracia se prima la Democracia representativa electoral, elitista, la de cada cuatro años sobre la Democracia Participativa. Esa es la tesis, no estoy diciendo que así ocurra, es una tesis... Generalmente cuando se habla de Democracia en los libros de texto,

cuando... Yo he recogido 300 y pico y siempre que se habla de la Democracia se asocia con elecciones, generalmente cuando ves la introducción, la doble portada que hacen algunas editoriales, la doble portada con una foto en la portada, así ves democracia y ves la urna... La postura es que generalmente se da más privilegio, o se toca más el tema representativo que participativo. ¿Tú que crees que esto es...?

ENTREVISTADA: Pero es que no te estoy entiendo... El tema participativo, ¿a qué te refiere con...?

ENTREVISTADOR: La democracia participativa como un binomio... Si se entiende la democracia sólo como la de las urnas, la democracia como las elecciones, eso por un lado... Pero también existe otro tipo de democracia: los movimientos sociales, las huelgas, los movimientos obreros, los movimientos feministas...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Los presupuestos participativos, los sindicatos, las ONG's... Eso es otro tipo de democracia. Entonces, la tesis es: se prima la democracia electoralista o electoral, representativa, y no se ve la otra cara de la moneda, que también es democracia. Esa es una tesis, pero no significa que critique ni nada...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Tú qué dices... Es una tesis que lanzo para poder que tú y yo confrontemos y tú me digas "pues a mí no me parece o a mí sí me parece..."

ENTREVISTADA: Bueno, yo creo que en los temas de Geografía se toca bastante lo que es el tema de las huelgas, el tema del movimiento obrero... Y en Historia de España hay un... Hay un tema casi exclusivamente dedicado al movimiento obrero español. Todo lo que es el sindicalismo... Yo creo que eso se toca bastante... El feminismo, por ejemplo, se toca muy poco, apenas se toca, pero lo que es movimiento obrero, sindicalismo... Eso sí. Otro tipo de movimientos de Democracia participativa no. La verdad es que ya te digo, el feminismo es una cosa muy, muy parcial...

ENTREVISTADOR: Vale. No tendría por qué ser de otra manera. Es como es, y así funciona. Bueno, esto es... Mi idea es introducirte esta tesis para que discutamos sobre el tema.

ENTREVISTADA: Sindicalismo y movimiento obrero sí que se trata y se trata en profundidad.

ENTREVISTADOR: Pero otros tipos de participación política diferente a la elección, a los movimientos obreros y sindicalismo, digamos que es como todo el espectro más o menos que se va a...

ENTREVISTADA: No... No, ahí... No, la verdad es que no mucho.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto. Hablando de democracia y de educación... Bueno, hablemos de democracia... Estamos hablando de Geografía. ¿Cómo se evalúa...? Por ejemplo, cuando vas a hablar... Terminaste el tema de democracia, ¿lo evalúas? ¿No lo evalúas? Y si es así, ¿cómo lo haces? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se evalúan esos conocimientos o no?

ENTREVISTADA: Ese tema... La evaluación es muy clásica, la que utilizo yo, es un examen en el que pongo pues preguntas basado en el... Bueno, pregunta respuesta...

ENTREVISTADOR: ¿Test o pregunta respuesta abierta?

ENTREVISTADA: Abierta, abierta, siempre es tipo tema o pregunta corta, nunca utilizo el test.

ENTREVISTADOR: Pregunta corta. Vale, pero abierta, o sea que...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, y preguntas tipo temas, en la que... "defineme lo que es democracia y cuáles son los mecanismos democráticos, o las características de un sistema no democrático", para que redacten, hagan una redacción. O, incluso, pongo un texto para que comenten a partir de él pues eso, que saquen lo que es la democracia a partir del texto, que hagan un comentario de texto.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿En algún momento valoras el componente...? No, pero bueno, no, esto es... ¿Valoras el componente digamos actitudinal, es decir, el hecho de que participen mucho en clase, de que discuta en clase?

ENTREVISTADA: Sí, sí, eso... Me interesa mucho que los alumnos pues participen activamente en la clase, primero porque ayuda a hacerla más dinámica, yo no tengo que esforzarme tanto en tirar... En que me presten atención, simplemente por el hecho de que se hace más divertida. Si yo hablo y ellos hablan, si yo les hago una pregunta que les pueda despertar interés, la clase se hace más divertida, más interesante e incluso pueden salir temas que yo en principio no tenía pensado tocar pero que salen y resulta que son interesantes. Entonces, pues sí pretendo que sea abierta en ese sentido.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: ¿Era eso lo que me preguntabas?

ENTREVISTADOR: Sí, sí, está bien, está bien. Soy confuso a la hora de...

ENTREVISTADA: No, no, no, me perdí en la... Olvidé la pregunta...

ENTREVISTADOR: No, no, sí, sí, está... Si soy confuso también corrígeme que...

ENTREVISTADA: No, no, para nada...

ENTREVISTADOR: Mi manera de... A veces, de intentar... intento preguntar de la manera menos...

ENTREVISTADA: No, no, no te preocupes que te entiendo perfectamente.

ENTREVISTADOR: Bueno, ahora, dejando de lado un poco los conocimientos y eso... ¿Hay actividades de participación? La teoría dice que a los estudiantes hay que enseñarles contenidos pero también un poco las prácticas. Ahora quisiera indagar sobre las prácticas, cómo se aprende la democracia no solamente desde los contenidos sino... ¿Hay aquí, por ejemplo, actividades de... participativas, la elección del Consejo Escolar, Consello Escolar o...?

ENTREVISTADA: Bueno...

ENTREVISTADOR: Algún sindicato de estudiantes o algo...

ENTREVISTADA: Sí, vamos a ver, a principio de curso siempre se escoge un delegado de clase, y eso yo creo que es lo único. Se escoge un delegado de clase y ahí pues hacemos un poco la ficción de un proceso democrático: presentamos candidatos, yo les doy la oportunidad de que cada candidato, si quiere, se dirija al resto de la clase para pues bueno, que diga lo que quiera, y una... Se lo piensan durante una semana y después votan, escriben en un papelito el nombre de su candidato. Designo a dos alumnos para que vayan abriendo los papelitos y que vayan haciendo el recuento de votos, y de esa forma se escoge, en mi clase al menos, el delegado. Y se hace de una forma oficial, porque yo tengo que entregar un papel un poco oficial al jefe de estudios diciendo "este es el recuento de votos y este es el que ha salido elegido, esta persona es la que ha salido elegida".

ENTREVISTADOR: Esto es delegado, la figura del delegado es que un chico... es de ámbito organizativo... ¿El delegado es organizativo, es de tipo académico... Administrativo?

ENTREVISTADA: Representa un poco la clase y es también organizativo, es el que se encarga, por ejemplo, de pues... De dar recados de un profesor a la clase, cuando el profesor no lo puede hacer personalmente, es el que se encarga del parte horario, es decir, donde metemos las faltas todos los días, alguien tiene que subir el parte, la hoja de las faltas, desde Conserjería al aula. Y si cambian de aula alguien se tiene que encargar de coger el parte y llevarlo a otra aula. De eso se encarga el delegado.

ENTREVISTADOR: Y, por ejemplo, si los chicos dicen "queremos que nos dejen..." otro tipo de actividad que no sea eso, digamos... El sentir de los estudiantes... Por ejemplo, los estudiantes quieren... No sé, quieren que las chicas les respeten... Que hay chicos que están en los baños... Entonces...

ENTREVISTADA: Sí, eso también lo hacen...

ENTREVISTADOR: El canalizar...

ENTREVISTADA: Sí, el canalizar una propuesta de la clase...

ENTREVISTADOR: Ah, una propuesta, exacto, canaliza una propuesta de la clase, perfecto, canaliza propuestas.

ENTREVISTADA: Sí, por ejemplo, hace poco vino la inspectora de zona y entrevistó aleatoriamente a dos delegados de aula, entonces pues ese delegado representaba la clase. Les preguntó, la inspectora, sobre profesores concretos, qué cosas estaban a disgusto... Bueno, les preguntó simplemente una pequeña entrevista para ver, bueno, cuál era su sentir con el profesorado y con el Centro, el funcionamiento del Centro.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y ellos pues digamos que trasladaron un poco las propuestas, o las quejas o las... De la clase.

ENTREVISTADOR: Vale, pero ¿se las trasladaron directamente a esta inspectora o inspector, pero se las habían trasladado a ustedes antes?

ENTREVISTADA: No, a nosotros no.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Y.... Esto es algo que a lo mejor no... No sé si lo sabes... ¿Has escuchado tú en algún momento, en algún chico de tercero o de algún otro curso en los que des clase, que ellos participen activamente... No quiero que me digas quienes ni...? Pues mira "yo conozco una chica que trabaja en la ONG tal" o has escuchado a alguien que diga "pues yo me la paso siempre con mi hermano mayor voy a la huelga de la LOMCE, estuve"... ¿Has escuchado experiencias por parte de los chicos, aunque sea de oídas, experiencias de participación, que se impliquen en algunas cosas de participación?

ENTREVISTADA: No, la verdad es que no mucho...

ENTREVISTADOR: ¿No has escuchado?

ENTREVISTADA: No, porque, bueno, recientemente tuvimos unos días de huelga, no recuerdo por... bueno, por la LOMCE...

ENTREVISTADOR: La LOMCE.

ENTREVISTADA: Y, pues por ejemplo, en primero de Bachillerato prácticamente todos hicieron huelga, pero utilizaron el día simplemente para no venir a clase...

ENTREVISTADOR: Vale, sí, sí, exacto, sí, sí, eso lo dice... Todo el mundo me dice eso, no hay ni ningún profesor... Mira, inclusive, incluso en la provincia de Ourense, en la concello de Ourense más lejano que... Porque también indagamos en concellos que sean de menos de 5000 habitantes, que se consideran rurales de alguna manera, lo dicen.

ENTREVISTADA: No...

ENTREVISTADOR: Los chicos interpretan eso como una manera "take off", o no sé cómo se dice... Un día libre...

ENTREVISTADA: De coger vacaciones, sí, de tener un día de vacaciones. Tiene un, una visión bastante peyorativa de la política española, eso sí, te lo puedo decir...

ENTREVISTADOR: (Risas)

ENTREVISTADA: Cuando hablas de política en clase lo que te sueltan es "profe, son todos unos corruptos", es la frase que te sueltan, o sea, es lo que asocian: política española, corrupción.

ENTREVISTADOR: Bueno, perfecto, ya me queda... Ya estamos terminando... ¿Hay alguien, que tú sepas, hay algún chico o chica que te parezca que se involucra particularmente en lo político, que tú digas "tiene una vena..."? ¿O generalmente todos son...? ¿No hay alguien que destaque "pues este chico o chica pufff... en seguida lee toda la prensa y ya sabe quién es quién y tal..."?

ENTREVISTADA: Vamos a ver, en segundo de Bachillerato este año...

ENTREVISTADOR: Ah, en segundo, ya en Bachillerato.

ENTREVISTADA: Sí, en segundo de Bachillerato este año pues claro, estamos dando el temario de Historia de España siglo XIX y XX, entonces das franquismo, das democracia, transición... Y bueno, en clase tenían la coña de que hicieron una Constitución, hicieron ellos mismos una Constitución de la clase, eligieron a un presidente de República, tienen la República de los de segundo de Bachillerato...

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA: Sí, como estamos dando todo eso... Hemos dado la Segunda República Española y tal, pues bueno, tienen la frase esta de Azaña de "España dejó de ser católica", pues esa la repiten constantemente...

ENTREVISTADOR: ¿De verdad?

ENTREVISTADA: Sí, es una coña, ¿no? pero bueno...

ENTREVISTADOR: Se toman el papel a...

ENTREVISTADA: Sí, uno de los chavales es el presidente de la República y otro es vicepresidente, y después... (Suenan los móviles). En ese sentido pues sí. Y escribieron una Constitución, escribieron varios artículos.

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguien que destaque particularmente, que tu digas "este se nota que participa..." o comenta "profesora, yo estuve en tal sitio"?

ENTREVISTADA: Hum... Que le interesa el tema sí, a lo mejor que participa activamente no, pero este que es elegido presidente de la Segunda República, de la República de segundo de Bachillerato sí...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Le gusta mucho el tema de la política, a pesar pues de que yo creo ni va a mítines, ni nada por el estilo, pero bueno, el tema le interesa.

EP11. Entrevista al profesorado 11.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP011
SEXO	Mujer
EDAD	63 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	23 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	41 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Eh... Su experiencia como docente... Estamos hablando de... ¿Es docente desde qué año exactamente?

ENTREVISTADA: Desde 1993.

ENTREVISTADOR: ¿Y siempre estuvo a cargo de qué asignaturas?

ENTREVISTADA: Yo estuve normalmente a cargo de... Soy de Historias, siempre he estado a cargo pues de Historia en sus variantes: Historia universal, Historia de España, Historia del Arte...

ENTREVISTADOR: Del Arte...

ENTREVISTADA: Geografía...

ENTREVISTADOR: ¿Hizo Historia de la Religión?

ENTREVISTADA: No, no.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Geografía?

ENTREVISTADA: Sí, a veces me ha coincidido también de tener que impartir Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Vale, Ciudadanía, perfecto. ¿De Ciudadanía estamos hablando de hace mucho tiempo?

ENTREVISTADA: No, ahora estamos hablando de hace seis años o siete, más o menos.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y qué curso era? perdón...

ENTREVISTADA: Eh... Era... ¿Segundo de la ESO, sería?

ENTREVISTADOR: Bueno, tampoco... Esto es información de tipo contextual, que no pasa nada...

ENTREVISTADA: Yo creo que era segundo de la ESO, yo creo que era segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Segundo de la ESO, perfecto. Entonces, todas las variantes digamos, todas las variantes de Historia, Historia del Arte, Geografía, Ciudadanía...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Y probablemente segundo de la ESO.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Eh... En este momento, ¿de qué asignaturas está a cargo o imparte?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: En el año pasado...

ENTREVISTADA: Historia de España...

ENTREVISTADOR: Sí, que eso es de... ¿cuarto?

ENTREVISTADA: Segundo de Bachillerato, segundo de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Segundo de Bachillerato.

ENTREVISTADA: Sí. Geografía segundo de Bachillerato...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Historia contemporánea de primero de Bachillerato y Ciencias Sociales de tercero de la ESO.

ENTREVISTADOR: Ciencias Sociales, tercero de la ESO.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En tercero de la ESO hay Geografía e Historia? ¿Son las dos?

ENTREVISTADA: Sí, son esos.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces sería...

ENTREVISTADA: Geografía e Historia.

ENTREVISTADOR: Yo recuerdo... No sé si... Pues yo he mirado bastantes libros, he analizado... Hay un apartado de Geografía política, ¿no? es...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, efectivamente.

ENTREVISTADOR: Vale, para no perdernos...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, eh... ¿Usted es licenciada en Historia? ¿Tiene...?

ENTREVISTADA: Sí, sí, no, sí, soy licenciada en Geografía e Historia, sí.

ENTREVISTADOR: Licenciada en Geografía e... ¿Ha variado...? No sé si recuerda, ¿ha variado...? En Santiago, me imagino...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Ha variado...? ¿Ahora en Santiago se llama Historia solo o sigue siendo licenciado en... Grado en Historia y Geografía o ahora se separaron?

ENTREVISTADA: Yo creo que se separaron, yo creo que ahora que están separados.

ENTREVISTADOR: ¿Pero su título inicialmente es Geografía...?

ENTREVISTADA: Sí, es licenciada en Geografía e Historia, sí.

ENTREVISTADOR: Historia por Santiago.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, bien. Entonces, ahora, voy a ir hablando ya, para entrar en materia, me interesa hablar... Le pido que nos concentremos en este binomio o triángulo: democracia, cómo se enseña la democracia, cualquiera que sea, cómo se enseña el sistema político o cómo se enseña... Yo qué sé... O sea, todo lo que tenga que ver con democracia, participación política, si lo habla, porque las elecciones es una forma de participación política, pero pueden haber otras. Entonces, sobre este tema, cuando se enseña la democracia o los sistemas políticos, centrados en eso, ¿ha hecho algún curso que tenga que ver, que sea específico, que... algo específico?

ENTREVISTADA: Hum... Creo que no, que yo recuerde no.

ENTREVISTADOR: Vale. Y, ¿sabe si el Cefore o alguien, o alguna institución, les haya a ustedes como profesores, "pues mire, maestros o maestras, ustedes pues como tienen que impartir Educación para la Ciudadanía, pues vamos a formarlos un poco en ese tema"? ¿Ha oído a alguien de que les haya ofrecido o no recuerda...?

ENTREVISTADA: Hum... Sí, sí, sí, el...

ENTREVISTADOR: Una cosa es hacerlo y otra cosa es si lo han ofrecido.

ENTREVISTADA: Sí, el Cefore, el Cefore a veces ofrece cursos, por ejemplo de... ofreció cursos sobre Ciudadanía, y ahora que me lo está diciendo me parece que hice uno, lo que pasa que fue cuando impartía Ciudadanía y como eso ahora ya no lo hago hasta lo olvidé.

ENTREVISTADOR: Vale... Pero yo hago estas preguntas para recordar un poco...

ENTREVISTADA: Pero sí, sí que los ofrecen, sí que los... Sí, que había alguna oferta.

ENTREVISTADOR: ¿El Cefore?

ENTREVISTADA: Sí, bueno, yo miro normalmente los del Cefore, seguramente otras instituciones también los ofrecen, pero los miro los del Cefore porque a todos los efectos son para nosotros, los cursos homologados, y entonces, quiero decir, si tu luego necesitas presentar una certificación de ese curso sabes que esa certificación, para tu trabajo, siempre va a tener validez. En cambio, cursos que he realizado con otras instituciones, no necesariamente sobre este tema, a veces me han tenido el reconocimiento y otras veces no me lo han tenido, a efectos de un concurso de traslados o de... En fin, de cuestiones administrativas nuestras.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: Entonces procuro centrarme sobre todo en la formación del Cefore, porque uno no tiene tiempo de dar sus clases, atender a su familia, formarse y por encima formarse en cursos que luego nadie le reconoce...

ENTREVISTADOR: Por supuesto.

ENTREVISTADA: Entonces buscas la formación que al mismo tiempo que te forme, pues sepas que desde el punto de vista administrativo te va a tener el reconocimiento que puedas precisar.

ENTREVISTADOR: Que valga la pena.

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Bueno, bien. Ahora si le importa... Si no le importa, vamos a entrar, digamos, en materia, y vamos a hablar de libros de texto, su opinión sobre los libros de texto...

ENTREVISTADA: Bien, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Usa libros de texto habitualmente?

ENTREVISTADA: Sí, lo uso...

ENTREVISTADOR: ¿En las asignaturas?

ENTREVISTADA: Sí, lo uso.

ENTREVISTADOR: Y tengo varias preguntas sobre eso, la primera sería ¿qué frecuencia...? ¿Cada vez que va a clase o no todas las veces o...?

ENTREVISTADA: Bueno, generalmente lo usamos... Podría decir con regularidad, casi todos los días, aunque no a lo mejor a lo largo de toda la clase...

ENTREVISTADOR: Vale, entonces...

ENTREVISTADA: Pero nos apoyamos... El 90% de las clases nos apoyamos en el libro de texto.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. ¿Y qué tipo de uso le da al libro de texto? Es decir, temáticamente, sigue la línea temática, aunque lo use... Toque temas... Pues la quinta unidad, luego la tercera... ¿Le sirve por las actividades que desempeña? ¿Le sirve por...?

ENTREVISTADA: Lo uso, sobre todo, porque me parece que es una herramienta para guiar al alumno. Los alumnos es una herramienta que tenemos todos, ellos y yo, y por lo tanto es ya... Es un punto ya para conectarnos. Entonces, lo usamos a menudo para...

Depende... Tampoco le doy el mismo uso en Bachillerato que en la ESO, tengo que decir que le doy un uso diferenciado...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: En la ESO el libro es, casi, casi, el 90% de la guía, diríamos, para guiar mucho al alumno. Entonces trabajamos con el leyendo, aprendiendo a subrayar, a resumir en él...

ENTREVISTADOR: Bien, vale.

ENTREVISTADA: Realizando muchas de las actividades que vienen en él...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: En cambio, en Bachillerato, sobre todo en segundo, recurrimos más a él como un elemento de consulta, pero no nos guía de una forma tan ajustada...

ENTREVISTADOR: Bien, vale.

ENTREVISTADA: Es decir, en Bachillerato recurrimos más a otras cosas, que también en la ESO, pero en la ESO mi libro... El libro es siempre mi guía conductora porque así también ellos no se pierden. Eso también depende a veces de con qué grupos trabajas. Mi grupo, en concreto, es un grupo muy disperso, con muchas dificultades, son niños a los que les quedan bastantes materias...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando de tercero, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Sí. Y entonces yo creo que necesitan... Necesitan algo que les conduzca, que les guíe bien. En Bachillerato el libro es... Lo usamos, desde luego, porque también es un elemento que tienen los alumnos, pero lo usamos de una forma menos continua y menos sistemática, podríamos decir.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, bien, perfecto, pues entendido. Eh... ¿Hace algún proceso de selección o emplea algún criterio de selección de libros de texto? ¿Usted o su grupo...?

ENTREVISTADA: Sí, sí, las diversas editoriales...

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo es?

ENTREVISTADA: Nos mandan sus textos...

ENTREVISTADOR: Como por ejemplo...

ENTREVISTADA: Como por ejemplo ha ocurrido hoy, y entonces hacemos reuniones de Departamento, una o dos reuniones de Departamento en las que examinamos esos materiales para después decidir cuál nos parece más adaptado para trabajar con él.

ENTREVISTADOR: Vale, y cuándo dice adaptado, más adaptado...

ENTREVISTADA: El criterio que valoramos para considerarlo más adaptado...

ENTREVISTADOR: Exacto.

ENTREVISTADA: El criterio primero que sea lo más claro posible, la claridad del libro, su formato atractivo para el alumno, si tiene muchas o pocas fotografías, si parece muy lleno de texto y eso ya... Sobre todo a los más pequeños, les echa un poco para atrás, nos fijamos en eso... Nos fijamos también en la extensión de los temas considerando que no siempre es mejor el más extenso, si no que a veces el libro menos extenso puede ser mejor, sobre todo para la ESO. En los niveles de Bachillerato ya se valora más la profundidad del libro, etc., pero en los niveles de la ESO, nos fijamos más en que sea manejable, asequible, que no asuste al alumno.

ENTREVISTADOR: Hum, vale.

ENTREVISTADA: Que le resulte atractivo, dentro de lo que puede resultar atractivo un libro de texto, quiero decir (Risas)

ENTREVISTADOR: Y en línea con eso que acaba de decir... Me ha dado usted pie a hacer una pregunta... Si hablamos en general es posible que haya una respuesta diferente a la que le planteo... Hablando de conceptos políticos, concretamente de la democracia, los chicos pueden aprender con el libro de texto? ¿Es una herramienta que puede funcionar para comprender aspectos como la democracia?

ENTREVISTADA: Hum... Bueno, puede, puede...

ENTREVISTADOR: ¿O la participación política o la ciudadanía?

ENTREVISTADA: Bueno, puede ayudar un poco, no cabe duda, el leerlo, porque a veces hay determinados conceptos que ni siquiera saben bien lo que son, entonces el libro nos puede aportar pues una definición "pues un Parlamento es esto, o un Parlamento se escoge de esta manera o... Pues qué es el Parlamento Europeo, el Parlamento español...", o sea, nos puede aportar, desde luego, una información válida, pero yo creo que sobre todo los... Todo lo relacionado con la democracia, el concepto de democracia en sí, tiene más un elemento de visualización práctica que nosotros podamos aportar una serie de ejemplos prácticos o incluso de fomentar determinadas actitudes en ellos en clase... Un debate, el respeto hacia el compañero, etc., a través de eso se aprenden o se desaprenden hábitos democráticos: la forma de dirigirse al profesor, la forma en cómo el profesor trata al grupo... Todo eso, y eso no está en el libro, eso está en la práctica docente que tú haces.

ENTREVISTADOR: Bien. Ahora, centrados en democracia...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Le agradezco, porque me ha permitido usted hacer una, una entrevista sin flashbacks y flash forward... O sea, sin perder el hilo, es decir, casi que he estado... Ya, hecha...

ENTREVISTADA: (Risas)(*****)

ENTREVISTADOR: No... Esto ocurre... Decía, creo que era Jesús Ibáñez o Miguel Valles "esto son cosas que ocurren pues muy pocas veces", es decir, así, pero bueno, es parte de...

ENTREVISTADA: Sí, es posible.

ENTREVISTADOR: Eh... Hablando de democracia, centrémonos hablando de... En el momento en que usted haya hablado de democracia o del sistema.... De la democracia en España frente a... Lo que sea, de democracia... ¿qué temas se pueden... Recuerda usted que se hayan tocado sobre la democracia? Bueno, "vamos a hablar de la democracia, pues hemos tocado estos temas", que usted recuerde. Si es difícil recordarlo pues no pasa nada...

ENTREVISTADA: No, no. Bueno, eh... Sobre todo en tercero de la ESO hemos hablado, más que nada de participación política; cómo se participa en un sistema electoral, qué condiciones tienes que cumplir... La importancia de la participación en la vida política, en las... Bueno, si luego uno se queja pues primero tendrá que saber qué hizo él para qué... Si él tiene parte de culpa de que nos gobierne quien nos gobierne o no la tiene, quiero decir... En eso... Es decir, en tercero no hemos entrado en grandes profundidades, si no más o menos hablarles un poco en que consiste un sistema democrático, la importancia... Cómo son las elecciones, por ejemplo, en España qué requisitos hay que cumplir para poder ir a votar... Es decir, cositas así un poco de tipo general, y la importancia que eso tiene de cara a cuando sean mayores de edad, que ya no les queda tan lejos. En segundo de Bachillerato, en Bachillerato cuando hemos tratado este tema, en segundo o en primero, hemos profundizado más, claro, hemos hablado también si siempre... Qué diferencias, por ejemplo, hay entre un sistema democrático y un sistema en el que puede haber elecciones y no ser democrático, no necesariamente, puede estar muy manipulado, por ejemplo, y entonces recurrimos a los ejemplos concretos de la historia de España, para hablar de esto. Entonces, comparamos... Comparamos, incluso, quien puede participar en las elecciones: ¿siempre pudo participar la mujer o no? ¿Ha sido España el último país del mundo donde ha participado la mujer, digamos, en los procesos electorales en el siglo XX? o países que a

nosotros nos parecían... Incluso hoy día los encontramos económicamente más desarrollados, etc., sin embargo concedieron por primera vez el voto, el derecho a voto a la mujer, más tarde que España, por ejemplo. Sobre eso hemos hablado. Qué países lo concedieron por primera vez, qué ha tenido esto que ver con el papel que hizo la mujer... Es decir, cuándo la mujer pudo reclamar sus derechos políticos y eso pudo ser más escuchado, y se le concedieron, pues, por qué. Por qué se le negaron antes. ¿Siempre han sido los partidos que habitualmente la gente en la calle cataloga como progresistas los que más han defendido el derecho del voto a la mujer o no siempre? ¿Y qué argumentos han esgrimido para aceptarlo o no aceptarlo? Sobre todo eso hemos hablado en nuestras clases, eh.

ENTREVISTADOR: Que no es poco.

ENTREVISTADA: Y bueno, eh... En Bachillerato ya la mayoría de edad está más próxima, algunos de ellos incluso ya lo son, hemos incidido mucho, sí, en la importancia que tiene el adquirir hábitos democráticos. Y también a veces hemos tratado de hablar de... ¿la democracia cómo se entiende en países que tienen larga tradición democrática y países que han tenido dictaduras recientes? el caso por ejemplo del nuestro. ¿Es la misma, la actitud democrática? ¿Es la misma la madurez democrática? ¿Cómo se entiende la democracia en unos lugares y en otros? Yo, a veces, tiendo a decirles que, bueno, que el hecho de que haya habido una dictadura reciente siempre influye bastante... A veces algún alumno me dice "profe, ¿tú eres de las que le echas la culpa de todo a las dictaduras?" y digo "no, de todo no, de todo no, pero creo que los países que han salido de procesos dictatoriales relativamente recientes no tienen la misma... En general, eh, la misma madurez democrática que otros". De eso también hemos hablado, es decir, madurez democrática. Bueno, todo esto lo hemos hecho siempre. En las clases de Historia yo incido mucho, porque esto a lo mejor se puede prestar a la idea de "¿esta profesora es de Historia o de otra cosa?". Siempre analizamos esto a la luz de los hechos, y yo siempre les digo "en Historia..." y en mis exámenes de Historia yo no permito jamás que pongan opiniones personales, nunca, nunca, y se lo digo eso ya desde, desde los primeros cursos que doy, es decir, yo les explico la

Reforma y la Contrarreforma protestante, vamos a poner un caso, y les digo "mirad, a mí no me interesan vuestras creencias religiosas, si no que vosotros analicéis lo que significó la reforma protestante en Europa, nada más". Y yo siempre les digo "el historiador no puede ser objetivo, nadie es objetivo, pero al menos imparcial. Cuando damos nuestra visión de las cosas imparcialidad", eso sí les pido en los exámenes. Y no les dejo poner opiniones personales. Cuanto más nos acercamos a la historia reciente, menos, porque es muy fácil dejarse llevar por las ideologías, por lo que uno ha escuchado, a oído, y sobre todo a los de segundo de Bachillerato les prevengo mucho en esto, les digo "mirad, que vuestro examen lo puede leer..." sobre todo cuando hablamos ya de la Guerra Civil, del franquismo, de la Transición democrática, les digo "poned cuidado con esto, mirad que vuestro examen lo puede estar leyendo... Si vosotros vais a exaltar al Frente Popular, mirad que lo puede estar leyendo alguien que le han matado un cura, que era tío suyo, al que quería con todo su corazón, y ha sido objeto de una saca o de un paseo por parte del tumulto de la izquierda. O mirad que lo puede estar leyendo, si vais a exaltar el gobierno de la CEDA, por ejemplo, mirad que lo puede estar leyendo alguien a quien Falange o los falangistas o los guerrilleros de Cristo Rey o lo que sea, le han fusilado o han cometido un atentado contra alguien de su familia también muy querido para él. Y mirad que en ese momento no va a ser capaz de separarlo bien todo, eh, no va a ser capaz de... Creo yo. Y es humano que lo haga así". O sea... Entonces, intento que... bueno, todo esto se podría prestar a... No, en nuestra clase intentamos analizar todo esto que digo sin... De hecho, a veces, los alumnos de segundo me preguntan "profê, ¿tú a quien votas? porque ayer me parecía que votabas a no sé quién y hoy estoy pensando que debes de votar a no sé cuánto..."

ENTREVISTADOR: (Risas) Eso está muy bien, o sea...

ENTREVISTADA: Entonces procuramos...

ENTREVISTADOR: Quieren informarse ellos si...

ENTREVISTADA: Claro (Risas) porque un día entonces les debe de parecer "bueno, esta me parece así como más de... Pero con lo que ha dicho hoy me parece más del otro lado, en qué lado...". Entonces, intentamos pues eso, cuando hablamos del voto de la

mujer, de la... De tal... Colocar las cosas a la luz del conocimiento histórico que podemos tener, pero sin poner nuestras simpatías o antipatías personales o familiares o lo que sea en eso.

ENTREVISTADOR: Ahá, vale, me ha quedado... Creo que lo tengo... Quiero ir a un punto que es la participación política. Me ha mencionado aquí varias cosas sobre lo que tiene que ver con la participación, y cuando me dijo la participación política me dijo la participación política en las elecciones. Me pregunto yo, en las asignaturas que se ha hablado, aunque no sea solamente en Geografía de tercero, ¿ha hablado sobre otra forma de participación no tan restrictiva a las elecciones?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Otra forma de participación, que no sea solamente centrada en el, subrayo, cada cuatro años?

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿De qué otros temas?

ENTREVISTADA: Pues hemos hablado, por ejemplo, de la importancia de la formación de asociaciones. Eh...

ENTREVISTADOR: Por ejemplo el movimiento obrero...

ENTREVISTADA: Efectivamente.

ENTREVISTADOR: Que también... En mi opinión también el sindicalismo es democracia.

ENTREVISTADA: Claro, hemos de... Efectivamente, hemos hablado del sindicalismo, mucho, además. Eh...

ENTREVISTADOR: Movimiento feminista...

ENTREVISTADA: También, también, también, también. De los distintos tipos de asociaciones que se puedan formar para reivindicar cualquier cuestión, o simplemente

porque estás afectado por un determinado problema y el compartirlo con otros afectados, y el uniros, os puede hacer más visible ante la sociedad y podéis incluso cambiar determinados aspectos. Eso también, es una forma de participación democrática, claro.

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que ellos cuando hace esto... Los chicos, será que en algún momento les queda...? No, claro, ya me acaba de decir que a veces es complejo para que entiendan cosas ellos, hay conceptos que son difíciles...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí lo son.

ENTREVISTADOR: Pero digamos que... ¿Les quedaría alguna mediana claridad sobre que la democracia no solamente el voto?

ENTREVISTADA: Sí, yo creo que sí.

ENTREVISTADOR: Si no que la democracia es... Es un poco más amplia que...

ENTREVISTADA: Sí, sí, yo creo que sí, yo creo que sí, yo creo que sí, que hablamos no solo de eso, de voto, sino también de talante, de comportamientos democráticos. A esto me refería también cuando hablaba de la madurez democrática de los países que vienen de...

ENTREVISTADOR: Sí, madurez democrática...

ENTREVISTADA: De dictaduras, etc. Claro.

ENTREVISTADOR: Y que también desde el aula... Usted dijo, desde la práctica docente...

ENTREVISTADA: También, también...

ENTREVISTADOR: El comportamiento...

ENTREVISTADA: También... Nos delata y nos ayuda a aprender comportamientos democráticos o a no aprenderlos, o a no aprenderlos. La propia forma en como el

profesor se puede comportar con ellos en clase, la importancia que le da a los turnos de palabra de cada uno, la forma de cómo nos respeta o no, si les deja expresar sus opiniones con libertad o no... Claro, eso se va interiorizando, si te dejan hacerlo, aprenderás a hacerlo, si no te dejan hacerlo, aprenderás a callar, también, claro.

ENTREVISTADOR: Ahora... Si le estoy haciendo preguntas incómodas o algo puedo decirlo...

ENTREVISTADA: No, no, no, no...

ENTREVISTADOR: "pues mira, no me apetece contarte..."

ENTREVISTADA: No, no, hasta el momento no me han sido incómodas.

ENTREVISTADOR: Vale, bien... Dos cosas que tienen que ver con el curriculum, ¿una clase normal de estos temas cómo se desarrolla? ¿Primero es una exposición por su parte, luego una lectura? o ¿Cómo es el desarrollo de una clase normal tipo, típica?

ENTREVISTADA: Eso depende...

ENTREVISTADOR: Digamos en tercero de la ESO...

ENTREVISTADA: Eso depende... Bueno, en tercero de la ESO...

ENTREVISTADOR: O... Perdón, perdóname...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Si recuerda cuando estuvo hablando algo de política en tercero de la ESO, no sé si recuerda, o hace poco o... ¿Cómo se desarrolla, el prototipo?

ENTREVISTADA: Bueno, pues normalmente en tercero de la ESO, hemos acudido normalmente... El tema ha venido introducido porque en el libro teníamos referencias a eso, y entonces, como lo usamos mucho como guía, aparecieron referencias a eso y a raíz de eso pues se ha podido a veces hacer preguntas a ellos, para que surja pues una lluvia de ideas, "qué idea tienes tú sobre esto, pues qué pienso sobre esto, pues mi padre

dice que, pues mi madre dice que no sé cuánto, pues yo no pienso participar en nada, a mi todo esto me parece una chuminada o lo que sea...", bueno, cada uno dice... A veces dejarles exponer a ellos su idea "¿qué te parecen a ti las elecciones? ¿Qué te parece a ti tal asociación? ¿Qué te parece a ti tal sindicato?", porque aparece mencionado en el libro, "¿qué te parece a ti esto?"...

ENTREVISTADOR: O sea, surge a partir de...

ENTREVISTADA: Entonces...

ENTREVISTADOR: De una...

ENTREVISTADA: Normalmente surge a partir de eso, normalmente surge a partir de la aparición de eso en el libro de texto o en algún material que yo les pueda llevar a clase.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: A veces, eso, puede que hayamos después... Les he preguntado a ellos sobre el tema, qué saben del tema, qué opinión les puede merecer una determinada cosa...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Entonces van surgiendo entre ellos... El ir hablando, a veces eso ya nos permite también hace una... Digamos un aprendizaje práctico, porque no levantan la mano, y el que levanta la mano pues no le dejan hablar y está hablando el otro y digo "pues vaya comportamiento democrático"... (Risas) Entonces, claro... Pues vaya manera, vaya manera, esto es justo lo contrario. O... Entonces, bueno, dejándoles participar a ellos a veces sobre una cuestión determinada les he mandado profundizar a ellos a través de un pequeño grupo que nos hace... Digo "bueno, pues para la semana que viene entonces vamos a volver a hablar de esto, y entonces fulanito y fulanito nos van a hablar de tal cosa, pero menganito y menganito nos van a hablar de tal otra, y entonces..."

ENTREVISTADOR: ¿Se reparten los chicos?

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Deja tareas.

ENTREVISTADA: Claro, les repartimos...

ENTREVISTADOR: La profundización.

ENTREVISTADA: Claro, "nos van a hacer pues una presentación en powerpoint sobre esto, nos van a traer un video..." Eso lo hago mucho...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Eso lo hago mucho con tercero. En primero de Bachillerato también lo hago mucho así, en segundo menos porque tenemos la prueba de Selectividad que nos apremia y no hay mucho tiempo de eso...

ENTREVISTADOR: En segundo...

ENTREVISTADA: Claro, segundo son luego los alumnos que se van a examinar en la prueba de acceso a la Universidad, y bueno, claro, intentamos que todo lo que hay que dar, según las indicaciones que nos mandan los grupos de trabajo no se quede fuera y entonces pues a veces hay que sacrificar este otro tipo de cosas.

ENTREVISTADOR: Vale. (*****) Indicaciones de los grupos de trabajo, ¿qué son?

ENTREVISTADA: Los grupos de trabajo es las indicaciones que nos manda la Comisión Interuniversitaria sobre digamos un poquito cómo van a desarrollarse las pruebas de Selectividad en cada una de nuestras materias.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA: Y entonces, claro, entonces eso lo... Claro, eso es lo que manda, en segundo es lo que manda.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, bueno, eso es otro tema que ya lo tendré... Ahora... Ahora agradezco, porque ahora me pongo yo a estudiar... Tengo que sentarme a estudiar la importancia que tiene en el curriculum digamos estas indicaciones, si tiene bastante peso...

ENTREVISTADA: Claro, en segundo la tienen toda. Es decir, todo el mundo miramos los modelos de exámenes que han caído en los años precedentes, etc., etc. y en función de eso preparamos mucho a nuestros alumnos, claro, entonces, quiero decir... Hay que centrarse sobre todo en eso.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno, entonces, retrocediendo un poco, habíamos quedado que una clase tipo o prototipo...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: O arquetipo, no sé si esto es...

ENTREVISTADA: Hacemos de esta manera...

ENTREVISTADOR: Entonces, surge un tema a partir de un libro de texto, alguna actividad que haya introducido usted...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Y luego indaga los conocimientos del tema, tengo aquí...

ENTREVISTADA: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Como tú que (*****) y luego ¿qué? me ha dicho la profundización, pero imagino que entremedias pasa algo antes de la profundización para la próxima... ¿O en eso se puede ir la clase entera digamos?

ENTREVISTADA: Sí, se puede ir la clase perfectamente, eh, ellos hablándome sobre lo que conocen del tema... Además, cuando son pequeños son un poco más desorganizados y a veces pues uno quiere contar "pues aquella vez que fue a votar y te acuerdas que no estaba en el Censo y después apareció..." (Risas) "o te acuerdo de

aquella vez que fuimos a votar y nos pasó no sé qué en el camino y yo acabé..." (Risas) entonces, claro... Pues en esas cosas... Las clases son de 50 minutos, pues se van enseguida...

ENTREVISTADOR: Es que son 50 minutos, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Se van enseguida, sí, se van enseguida.

ENTREVISTADOR: Sí. Y una cosa, cuándo... cuándo trabaja con libros de texto entonces, simplemente es: primero, ellos hacen una lectura del libro, usted hace una exposición inicial...

ENTREVISTADA: Sí, a veces... Muchas veces empiezo yo haciendo una exposición inicial, sí...

ENTREVISTADOR: Vale, después del texto...

ENTREVISTADA: Que no necesariamente va vinculada al libro de texto, puede ser algo que yo les hable, "pues hoy vamos a hablar de tal cosa" y después a veces les pregunto un poco qué sabéis de esto... A veces es nada, otras veces es algo... "sí, eso lo dimos con no sé quién en primero o lo que sea". Y luego digo "bueno, pues vamos a tal página del libro, vamos a empezar aquí, vamos a ver esto", leemos, leen ellos, leen ellos porque así practican la lectura, que no les viene nada mal, nos fijamos cuales son las ideas más importantes de aquí, subrayamos, explicamos un poco, hacemos alguna actividad... Lo que comentamos al principio...

ENTREVISTADOR: Sí, exacto, lecturas, subrayar... Vale.

ENTREVISTADA: Sí, y luego cuando ya empezamos con esto más concreto que me dice usted, bueno, pues yo les pregunto sobre este tema, "qué sabéis de esto, tal" entonces ellos me van comentando y a veces pues eso, dependiendo de cómo vea yo que vamos de tiempo, todo esto, pues entonces les digo "bueno, pues para yo qué sé, es miércoles... bueno, pues para el próximo lunes, es un tiempcito, pues vamos a seguir trabajando esto. Mañana pues vamos a hacer unas actividades sobre esto, tal", unas

actividades que vienen en el libro o que yo traigo en unas hojas o que las buscamos en clase en... Les digo "vamos a tal página y ahí vamos a hacer esto, vamos a hacer un comentario de esto" y luego les doy esos días de margen y el lunes van a exponer fulanito, fulanito y fulanito su trabajo, y el martes lo van a exponer fulanito, fulanito y fulanito, este nos va a hablar de UGT, pues este nos va a hablar de... Yo qué sé... Sistemas no democráticos en América latina, pues este..." En fin, así un poquito, y les digo "bueno, a ver, cuatro o cinco diapositivas, que estos niños son pequeños, cuatro o cinco diapositivas y no quiero texto en ellas, vosotros tenéis que explicar delante de vuestros compañeros un poquito lo que habéis visto, leído y tal...". Y bueno, a veces me funciona muy bien y otras veces no.

ENTREVISTADOR: Parte de la vida. Bueno, me quedan ya solamente dos...

ENTREVISTADA: Me funciona bastante bien en Bachiller, en primero de Bachillerato me suele funcionar bastante bien, que claro, ya son alumnos un poquito más mayores, y entonces pues ya... Por ejemplo, este... La semana que viene voy a empezar con ellos, una vez que nos hayamos hecho un examen que nos quedaba sin hacer acabando materia, pues van a exponer sobre trabajos diferentes, pues uno a lo mejor nos va a hablar del resurgimiento de la extrema derecha. Y entonces pues ya les he visto por ahí al grupo que lo va a hacer, no sé cómo va a quedar su exposición, pero yo creo que muy bien, porque ya les he visto que... Los videos que traen, que se han fijado en que en el suplemento de tal día pues salió la información de todo lo que está ocurriendo en Austria, no sé qué y nos van a traer todo esto a clase. Pues quiero decir, claro ahí a veces esto funciona muy bien.

ENTREVISTADOR: Interesante, interesante. Eh... Siguiendo con el tema...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se evalúa? Vamos a hablar de un tema de... Sigamos con tema de la democracia...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se podría evaluar o cómo lo hace...?

ENTREVISTADA: Como...

ENTREVISTADOR: Si podemos dividir lo que es y lo que debería ser o si quieres solamente dejémoslo en lo que es.

ENTREVISTADA: Sí, sí... Bueno, yo evalúo... Bueno, yo evalúo lo que creo que debería ser, claro, yo intento ajustar siempre... Claro, evalúo pensando en que así es lo correcto lo que estoy haciendo...

ENTREVISTADOR: Ok, perfecto.

ENTREVISTADA: Si pensara que no lo hago bien así intentaría corregirlo. Entonces, bueno, por ejemplo, con esto... Estamos hablando de estos temas que me dice usted, ¿no? este por ejemplo que hemos abordado...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Bueno, pues ¿yo que evalúo? es posible que cuando les hago una prueba escrita yo pregunte algo sobre eso que puede ser lo que ha estado en el libro, puede ser sobre la exposición que han hecho sus compañeros, puede ser una pregunta de opinión, no sobre el tema en sí, si no qué has aprendido tú de esto... No que me den su opinión sobre el... Sobre el tema histórico, sino "qué has aprendido tú de esto que me hemos visto, ¿te ha parecido que mucho, que poco, que sigues sabiendo lo mismo que sabías, que sabes más, ha cambiado a veces..." le formulo una pregunta, "¿ha cambiado tu manera de ver una noticia en la televisión o en Internet o lo que sea a raíz de esto que hemos trabajado en clase?, ¿Cuándo oyes a alguien hablar de esto o de lo otro?", yo qué sé... O cuando oyes un comentario, pues... "yo no voy a ir a votar, o pues a mí eso de la asociación esa me parece una perogrullada o tal..." después de nuestras clases, ¿qué opinión te merece a ti tal asociación? o ¿qué opinión...?"... Y bueno, siempre les pongo... Están prohibidos los insultos, las descalificaciones... Es decir, "tu dime lo que piensas y arguéntame lo que piensas. Pues yo formaría parte de ella o no la formaría", pero sin insultar ni descalificar. Eso es una cuestión, entonces esa pregunta pues a lo

mejor vale dos puntos en el examen, junto a otras preguntas que hay en el examen, pues eso... Entonces, también les evalúo a través de su exposición en clase. Cuando ellos están haciendo la exposición yo estoy valorándolo todo. Estoy valorando la calidad del material que traen, lo que se han esforzado a buscarlo... Por ejemplo, estos chicos que van a exponer la próxima semana, pues no sé lo que les voy a poner, pero yo creo que un 10, así a tener un poco de lo que hizo aquí (Risas) porque les he visto que han procurado, no sólo pues ir a Internet a Wikipedia y a Google a no sé qué a que me aparezca no sé cuánto... No, he visto "ah, mira, pues ha venido con el suplemento del domingo, del periódico del domingo y tal cosa, y yo he visto que esto conecta con el trabajo que yo tengo que exponer en clase sobre esto y entonces voy a llevar esto, también". La calidad de un vídeo que nos pongan, lo bien o mal escogido que esté... Para... No digo lo bien o lo mal en opinión de... Si no para lo claro, para lo didáctico o poco didáctico que sea.

ENTREVISTADOR: Hum, vale.

ENTREVISTADA: Valoro mucho su explicación, y también en este tipo de cosas no solo valoro al alumno que lo expone, valoro cuál es la actitud de todos los compañeros que están en clase: "¿Está mirando los apuntes de otras cosas mientras su compañero expone o le está atendiendo? ¿Le formula preguntas para incordiarle o preguntas para enriquecer la clase? ¿O preguntas de cómo te odio, te vas a enterar, te voy a hacer una buena?". Todo eso lo valoro, claro, todo eso... Y además les aviso a ellos ya previamente: "el que haga algo de lo inconveniente, va a llevar un negativo que le va a bajar su nivel", todo eso lo hago, claro. (Risas)

ENTREVISTADOR: (Risas) Bueno...

ENTREVISTADA: Sobre todo con los más pequeños, y con los más mayores también, lo que pasa con los más mayores es que ya tengo que incidir menos en eso, normalmente ya no hacen tanto una pregunta para chingar. Ahí me fijo más en si está leyendo otra cosa mientras el compañero expone, y ya que hablamos de democracia que quede claro, es que eso es un comportamiento... A parte de poco respetuoso... Y un

sistema democrático, creo yo, tiene que tener... Tiene que tener como una de sus bases el respeto, a la opinión de los demás, a la participación de los demás, si no... Si no, podrá ser un sistema donde haya elecciones, podrá haber una asociación con apariencia de no sé qué, pero en el fondo su comportamiento no será democrático, será otra cosa.

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADA: Creo yo, creo yo.

ENTREVISTADOR: Eh, me queda solamente una pregunta más...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Eh... ¿Hay actividades, que usted sepa o que usted haya gestionado, que sepa que algún compañero ha gestionado, actividades que tienen que ver con participación democrática o vida democrática o aprendizaje democrático? Por ejemplo, las elecciones del Consello Escolar, por ejemplo...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: El delegado... No sé hasta qué punto es democrática la selección del delegado... Pues "profesora, hemos decidido crear un grupo de trabajo de no sé...

ENTREVISTADA: Bueno, pues respecto a todas esas: no. Grupo de trabajo aquí entre nosotros los profesores de este Departamento, no, no lo tenemos, ya se lo digo...

ENTREVISTADOR: Y los chicos... Hablando de los chicos, no hablemos tanto de los profesores, sino de lo que usted ha hecho con ellos, o que los chicos hayan hecho...

ENTREVISTADA: Bueno... (Llaman a la puerta y se interrumpe la conversación). Bueno, respecto a... Por ejemplo, a la elección de delegado, que me dice usted...

ENTREVISTADOR: Sí, son ejemplos...

ENTREVISTADA: Bueno, yo no soy tutora... No soy tutora en este momento, pero cuando lo he sido siempre he hecho unas clases preparatorias antes de la elección.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: En nuestras tutorías hemos preparado la elección de delegado, intento inculcarles la importancia que tiene, digo "bueno, son las elecciones, las únicas en las que participáis vosotros de momento, pero la persona que elijáis es importante porque va a representar a vuestro grupo a lo largo del curso, y puede haceros bien y mal al mismo tiempo, aunque", también les recalco, "no todo, va a depender del delegado. El delegado puede ser un chico excelente y si el resto de la clase sois unos mantas, pues la cosa tampoco va a ir bien, aunque hayáis elegido a un alumno excepcional. Pero tenéis que tener en cuenta que tenéis un problema en clase y el delegado va a hablar con la tutora, que sepa expresarse bien, que sepa llevar bien la opinión de sus compañeros, que sepa expresarla con educación, que sepa plantearlo en términos de un no... Claro, ¿cuándo va a ir a hablar el delegado con el profesor? Pues normalmente cuando algo no va bien, cuando algo no va bien, y entonces, ¿cómo lo sabe plantear eso? ¿De forma agresiva o sabe dar una vuelta e introducirlo de otra manera? porque eso va a jugar a vuestro favor o en vuestra contra". Entonces, la elección del delegado intento preparar dos o tres sesiones de tutorías, se las dedico.

EP12. Entrevista al profesorado 12.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP12
SEXO	Mujer
EDAD	64 años
TITULACIÓN	Lic. Geografía e Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	33 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	35 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADA: Mira, este libro, agora sae un novo e te comento como traballamos.

Este libro é de hai anos i é do fondo de libros...

ENTREVISTADOR: Sí, es Anaya.

ENTREVISTADA: Agora hai unha reedición que cambiou un pouco os contidos pero non é un libro que teñan que comprar. Son uns libros que comprou hai anos... Iso nos puxemos de acordo os dous departamentos. Entón comprounos o instituto e prestámosllos aos rapaces. Despois hai algún que prefire compralo pola súa conta pero iso é cousa deles.

ENTREVISTADOR: 2008, este es del 2008. Perfecto.

ENTREVISTADA: Entonces... Mira, ves os contidos? Si te interesa, o de historia non o baixei pero creo que hai un aí. Logo te ensino.

ENTREVISTADOR: No, no. Bueno, me interesa más estes, digamos que es lo más...

ENTREVISTADA: Logo, xa que baixei todo te explico. A ver... Este sería... Que logo llo presente mellor a eles, máis separado, o cuestionario del agora.

ENTREVISTADOR: ¿Puedo anotarlo?

ENTREVISTADA: Podes levalo, se queres, que teño varias.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Mira, vamos a ver. Eu o que fixen foi, ao comezar a película... Pero todo isto foi porque eu estaba con présa, senón o lóxico é darlle o cuestionario antes. Logo case me alegrei porque cando a un alumno lle das un cuestionario para ver unha película en vez de ver a película dedícase a intentar buscar as respostas. Entonces, lle puxen, nada, pero cousas tontas de wikipedia e de Filmaffinity unhas reseñas no taboleiro. Logo, nós temos un cuestionario estándar para todos os cursos porque unha das formas que teñen, en todos os cursos...

ENTREVISTADOR: ¿Un cuestionario estándar de qué, de...?

ENTREVISTADA: Para películas e para novelas. Entón se eles queren, imaxínate, intentar subir a nota ou lle faltan unhas décimas, eu sempre lles digo "mirar, se faltan unhas décimas para un 5 e tedes traballos, xa se pon o 5". Pero logo sempre procuramos se vas ver unha película concreta e tes tempo, eu onte tiveron o tempo, outras veces non o teño, pois facer un cuestionario concreto.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Logo... Bueno, eu persoalmente o do cine te recordo que xa a comezos de empezar a traballar cando no instituto na sala que temos digamos mellor, tiñamos unha tele con VHS, que era unha cousa que non tiñan nas casas, no te lo pierdas. E eu recordo que entón daba COU, o COU é Historia do mundo contemporáneo. Bueno, houbo dous ou tres anos que todas as profesoras de Historia, eramos de varios institutos, fixeramos uns cuestionarios, nos viramos as películas,

traballáramos un montón e conseguíamos que viñesen. ¿Por qué? Porque na casa non o tiñan. Unha vez que empezaron con toda a tecnoloxía obviamente iso non llo podes ofrecer.

ENTREVISTADOR: Bueno, eso es cuando trataste lo de La ola. Esto que me...

ENTREVISTADA: Si. Non sei se che interesa. Mira o tipo de fichas que teñen que facer para poder poñer nota.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: É dicir, xustificando... Que a min me parece que eso tamén é unha práctica democrática. Como te interesas polo tema...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo puedo hacer para...? Es que no sé cómo anotar las...

ENTREVISTADA: Espera, si teño unha... Non sei se terei algunha...

ENTREVISTADOR: No, tranquila, de verdad. Yo agradezco antes que lo estás haciendo con una voluntad inmensa. Yo antes me siento...

ENTREVISTADA: Pero bueno, isto é unha cousa así miña persoal. Isto utilízoo eu. O resto dos compañeiros aquí si que temos un pouco de liberdade. É unha materia que se parte da base de que temos que intentar que aproben todos e despois cada uno fai... Non teño aquí, non. Aparte doulles outra folla con instrucións que non teño aquí.

ENTREVISTADOR: Entonces, por ejemplo, Constitución Española. Tema 7: Constitución Española. Realización correcta de las actividades propuestas en el libro. Busca información... Perfecto. Vale, perfecto. Entonces, podemos dejar así Exclusión Social. Igualdade das mulleres...

ENTREVISTADA: É todo repetido porque é unha ficha que ten os mesmos contidos. Estaba mirando a ver se teño algo que esté sen escribir. Eu gárdoas porque claro, é unha forma de cualificación tan particular... E como encima agora a inspección e a xente reclama... Isto non o van a reclamar porque van a levar unhas notazas. Ese é o principal

obxectivo dos pais. Un profesor pode ser moi inxusto, pode non dar golpe, que si ao seu fillo lle da un notable ou un sobresaliente non vai decir ni mu.

ENTREVISTADOR: Sí, sí. En la universidad se da uno cuenta de eso. Sí, sí.

ENTREVISTADA: Mira, si que teño, toma. Mira, a programación é unha programación que intenta casar a todo o mundo, non sei como explicalo. Pero eu aparte doulles isto. Mira, tes a ficha, non sei se che interesa.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí. ¿Esta ficha es...?

ENTREVISTADA: Ficha que ten moi pouco éxito porque eu aos compañeiros que son de Historia e que fan aquí... É certo que sono moi individualistas todos os profesores. É increíble. Eu, a miña experiencia me di que cando eu empecei a traballar, como era cando estaba empezando a democracia, todos queríamos facer cousas colectivamente e as facíamos e nos poñíamos de acordo: "pois vamos a traballar así", "pois vamos a cualificar así". Pero logo, curiosamente, a LOGSE que se supón era unha lei democrática, a LOGSE a nivel de forma de ensinar é moi tradicional. Os libros de Historia cambiaron. É dicir, nós ao principio tiñamos uns libros que eran libros de documento para que eles deducisen, para que eles traballasen en equipo... E logo pasamos a estes libros tradicionais que o máis moderno que teñen é que teñen textos. É dicir, que queres que che diga, a min hoxe non me gusta. Agora, non teño unha visión moi positiva de como evolucionou e agora coa LOMCE nin te conto como vai ser.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarte una cosa con respecto a eso. Una cosa es cómo trabajas. Ahora quisiera preguntarte tu opinión sobre cómo... El trabajo tiene que ver con sistema político, democracia, participación política...

ENTREVISTADA: Eu estou convencida de que si. É dicir...

ENTREVISTADOR: ¿Se debe trabajar ese tema? ¿Tú qué crees? ¿Y cómo se debería hacer? ¿Crees que es relevante?

ENTREVISTADA: Eu estou convencida de que o ensino serve para aleccionar ideoloxicamente, é un gran instrumento do Estado, obviamente. Entonces, por iso che digo que eu recordo que cando empezamos todos tiñamos clarísimo que queríamos defender un estado democrático. O que pasa é que, claro, había diferentes maneiras de entendelo. Había unha maneira así máis dende o liberalismo, había outra maneira máis dende as esquerdas, é dicir, falar non só de democracia, de dereito a voto e ter un parlamento, senón xustiza social, estado de benestar e todo este tipo de cousas. E eu o que vexo é que, a ver, o tema la LOMCE, por exemplo. Eu non sei nos contidos ata que punto vai haber unha variación. A min o que me parece tamén é que moitas veces as leis cambian, os contidos non son ao mellor antidemocráticos pero sirven para enfrontarse no Parlamento. Por exemplo, as Cidadanías. Agora vai haber unha materia que eu, sinceramente, non sei nin de que vai porque non penso dala, aí si que me planto.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es?

ENTREVISTADA: Se vai chamar Ética e é a alternativa á Relixión.

ENTREVISTADOR: ¿Ética solo? ¿Ya no es Ética ciudadana?

ENTREVISTADA: Iso é mellor que preguntes aos de Filosofía, que son os que están informados.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Es que tengo aquí el decreto y...

ENTREVISTADA: Mira, si te digo a verdade eu non coñezo os contidos porque eu non tiven que programar iso.

ENTREVISTADOR: Es que aparece... Según esto la LOMCE sería ético-cívica. En cuarto, por ejemplo. Y en segundo...

ENTREVISTADA: ¿Según a LOMCE? ¿Otra vez...?

ENTREVISTADOR: No, esta es la LOMCE.

ENTREVISTADA: ¿A anterior, a LOE?

ENTREVISTADOR: No, esta es la LOMCE, la nueva. Y me dices que es, ¿cuál?

ENTREVISTADA: Eu creo que a veces se enfrontan no Parlamento... E ademais utilizan cuestións peregrinas, eu que sei... Por exemplo, o de Ética. Ti si ves nos medios "es que les hablan de la masturbación, es que les hablan de no sé qué". Pois ao mellor nalgún instituto será o tema, é que aquí nin sequera aparece no curriculum. É dicir, utilizan anécdotas para enfrontarse. Ou que se fala mal da Iglesia... ¿Pero que se fala mal da Iglesia se nin sequera se trata o tema? Obviamente, se sae o debate ti como historiadora ou profesora de Ética terás que dicir pois que iso é unha cuestión de fe de quen a teña, non é racional, non é unha cousa que nós teñamos que ensinar. Bueno, eu é que incluso creo que non debería haber ensino relixioso nos centros educativos e sobre todo nos centros públicos.

ENTREVISTADOR: Ahí dices tú que debería ser educación laica.

ENTREVISTADA: Claro. O que pasa é que, vamos a ver, se resulta que os periodistas e os políticos non saben que non temos unha Constitución laica e están todo o día dicindo "pero si é unha Constitución laica, ¿por que..?." É que non é laica. É aconfesional, que é diferente. Nese tipo de cousas eu, por exemplo, si que insisto bastante cando corresponde, cando xorde o debate.

ENTREVISTADOR: Espera, no te me vayas. Es que me dijiste algo muy interesante antes. Dices tú que los textos no te parecen que sean antidemocráticos pero me dijiste algo así como que había algo como una discrepancia entre democracia entendida como elecciones y otra cosa, otro tipo de democracia más dirigida a la...

ENTREVISTADA: Ese é un debate que está agora na sociedade. A ver, cando empezaron todo este movemento de xente nova que desenvocou en Podemos e demais... Cando empezaron, recordas, por exemplo que falaban moito do que era a democracia, que a democracia non era só votar, que a democracia era pois por exemplo que se respectasen os dereitos que figuran na Constitución, dereito a unha vivenda, dereito ao ensino, a unha sanidade... É dicir, eu, fíxate, é unha cousa... A ver, o estado de benestar para min ten que ver coa democracia, obviamente, porque eu persoalmente creo que o

sistema do PP non é democrático. Eu o teño clarísimo. Entón para min non hai democracia se non hai, se o Estado non se responsabiliza da sociedade, da economía... É dicir, que queres que che diga... A ver, case toda a xente da miña xeración pois ao mellor partiu do marxismo e logo se foi adaptando á realidade, e a realidade é que chegou un momento en que che deches contas de que a quen tiñas que defender era a Keynes, non? Porque obviamente despois tamén te enteras de todas as atrocidades que se cometen, a represión, etc. Entón iso é unha cousa que o alumnado si que ten bastante clara. Eu teño dous grupos de 2º de Bacharelato: uns, que son os de letras, dalles igual todo. Púxenlles o outro día un documental do franquismo e teño un que eu xa sei que é facha, pero é un rapaz co cal eu me levo moi ben, porque el ten dezasete anos ou dezaioito, el expón e me leva todo o curso preguntando "profe, ¿que opinas de la Ley de Memoria Histórica? ¿Qué opinas de que cambien a calle?" Pois eu estou a favor. "Pues yo no, yo qué sé..." Bueno, pois xa o discutiremos cando cheguemos a esa etapa, porque non podo interrompirla. Pero quero dicirte que é unha maneira de relacionarse sana. Pero teño outro grupo no cal son todos moi de esquerdas. Son de Ciencias, curiosamente, e teño unha delegada que unha vez dixo publicamente que votaba ao PP. Eu chego a clase e dinme: "profe, ¿sabes qué dijo Candela? La vamos a echar de delegada..." Bueno, ela é moi nena e tal. Pero quero dicir que é curioso. Ese grupo, que son os mellores academicamente e que ademais teñen un grao de madurez grande porque os que non estudan, como me dixo unha vez un a min "profe, o problema que teño eu é que son moi vago". En cambio aquí hai xente que é torpe, que non sabes moi ben como chegou a segundo de Bacharelato, máis debido á bondade dos profesores que á súa sabiduría. E é o curso que menos se interesa, que menos fala. Que a min, por exemplo, unha cousa que sempre me gustou facer é aproveitar o pasado para explicar o presente. Porque eu creo que estar metidos todos o tempo no pasado non vale de nada e é necesario facer referencias ao presente. E iso hai grupos nos que funciona moi ben. Eu este ano teño que dicir que sobre todo os de 2º de Bacharelato, porque aos de 4º cada vez os atopo: uns, hai uns pesados, a xente boa está calada, pero en xeral será que eu me fago cada vez máis maior que eu os vexo cada vez máis infantís. Tamén comentamos que como agora son fillos únicos os papás os protexen moito, maduran tarde... Non sei.

ENTREVISTADOR: Bueno, espérate que me has dado mucha, mucha información y muy interesante. Pregunta, voy a retrotraerme otra vez. Es que necesito para tener... Espero que me excuses si te incomoda eso, es que necesito...

ENTREVISTADA: Está ben que me preguntes porque eu me enrollo con bastante facilidade. É unha características dos de Historia.

ENTREVISTADOR: Es fascinante. Voy a hacer un paréntesis. Yo soy sociólogo y hay un meme y hay una serie de artículos que hablan de la importancia de casarse o tener una pareja de Ciencias Sociales. Dice 21 ventajas de tener una pareja socióloga, o que se encarga de Ciencias Sociales. Y habla de que se puede hablar de todo... El hecho de que tú lo veas mal lo de enrollarse yo lo veo como una ventaja, el hecho de poder hablar. Cuando hay momentos que no puedes hacer nada y hablar es lo que tienes, es tu instrumento, es tu voz y tus cuerdas vocales. Y tu cerebro.

ENTREVISTADA: Iso si que é verdade. Ademais normalmente somos curiosos.

ENTREVISTADOR: Exacto, exacto. El problema es que yo si... Yo te pido que tú me disculpes a mi, porque yo tengo que...

ENTREVISTADA: Non, non. Ti pregúntame.

ENTREVISTADOR: Quiero volver, si no te importa, porque ese es el tema que más me importa y quisiera explotar ese punto. Y es el de la democracia como elección, como sistema electoral digamos como modelo electoral, y la contraposición que tú haces. ¿Tú crees, lo que tú has visto o lo que tú haces, tú intentas enseñar esa diferencia que hay entre la democracia como sistema electoral que siempre hablamos o la participación política, movimientos sociales, participación...? Aunque no sea dentro de las elecciones.

ENTREVISTADA: Si, eu si. Mira, eu si.

ENTREVISTADOR: ¿Que hay diferentes modalidades de participación?

ENTREVISTADA: E logo hai outra cousa que tamén lles insisto bastante, aínda que xa che digo que este ano cos maiores moi ben pero cos pequenos, que normalmente fago

un debate, este ano xa decidín non facelo porque á maioría os vía moi infantiles. Cando explicas o movemento obreiro...

ENTREVISTADOR: Ah, ¿lo tienes que explicar? ¿Pero dónde, en Historia o en Educación...?

ENTREVISTADA: En Historia, en Historia.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA: En Historia, despois da Revolución Industrial se explica o movemento obreiro. Entón o estudian. Digamos as ideoloxías, o marxismo, o anarquismo... A ver, todo a nivel deles. Tamén estudian as Internacionais, o sindicalismo, bueno, todo eso. Entón eu sempre lles digo "ao final vamos ver se na actualidade iso se cumpre". Porque sempre lles chamo a atención de que aquelas reivindicacións da 2ª Internacional, recordas? Oito horas de traballo, oito horas de lecer, oito horas de descanso. Iso non se cumpre e eles dincho, que é imposible porque se non, non te contratan en moitos traballos. Hai algúns que afortunadamente si.

ENTREVISTADOR: ¿Pero qué es lo que me decías? ¿Que enseñabas el movimiento obrero pero en relación con la pregunta de la importancia de hablar de democracia y participación política?

ENTREVISTADA: Eu intento que eles entendan que a democracia non consiste só en ter idade para votar e ir a meter unha papeleta. Que tamén participar na vida cidadá, reivindicar a igualdade non só a igualdade ante a lei, senón tamén a igualdade de oportunidades, o dereito ao traballo, o dereito a ter unha vida digna, en definitiva. A poder estudar, etc.

ENTREVISTADOR: ¿Se habla de los movimientos estos sociales o de participación alternativa? ¿En algún momento crees que se habla, aunque tú lo hables, o has oído hablar de participación política alternativa? Es decir, no siempre... ¿Se habla de

movimientos sociales o te parece que es un tema difícil de tocar? ¿O prefieres no tocarlo y no lo tocas?

ENTREVISTADA: Non, a min non me parece difícil de tocar. Eu tamén un pouco depende de quen esté diante, entendes? Eu por exemplo con este grupo dos que se portan mal xa bastante teño con intentar controlalo e si que en relación aos temas vamos introducindo cousas. É o grupo que teñen ética, ademais. Que logo te chama a atención, porque por exemplo a nivel vital é curioso, porque o grupo ese que che dicía dos malos, un deles marchou. Cambiou de centro. Pero eso recordo que unha vez me aclarara a min, ese traballaba pouquísimo, repetía... "Teresa, eu estou de acordo con tal". E quixo deixarme moi claro que el era unha persoa de esquerdas, que non era ningún tal. E tiña no grupo a un, que ese estou convencida que... Ese es pijo, para empezar. Non sei se pijo serve como definición. É un rapaz que creo, creo porque é un misterio, creo que vén expulsado do Liceo La Paz e comentaba con unha compañeira, os que veñen do Liceo La Paz son así como deste estatus. Entonces...

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces me dices... Pero no entendía la relación. Los que son de izquierdas... Uno, que no era muy buen estudiante y que era de izquierdas y el otro era pijo, o era pijo de izquierdas o qué quieres decir...

ENTREVISTADA: Non, pijo de dereitas. E de feito, por actitudes que ten... Por exemplo, estabamos vendo La Ola e se está portando bastante ben, que por certo, con ese cuestionario eu obviamente o que quero é que o traballen e tamén me vai servir para averiguar como pensan. É obvio que eu se hai un que dice que lle parece maravillosa a clase eu non o vou a suspender nin baixarlle a nota por iso. Terei que valorar o traballo. Pero te comento. El pijo, como digo eu, que é o máis pelmazo de todos, o máis pesado, o que non quere facer nada, o que tes que andar con moito ollo con el porque te pode estropear a clase se ten o día. Por exemplo, se ti lle dis "para", el te contesta mal, por exemplo. Bueno, pois estabamos vendo a película e estaba bastante tranquilo, ou sexa que lle estaba gustando. E non sei se recordas que unha das rapazas que non quere estar metida nesa clase... Hai dúas, unha que é moza de un, que sigue e outra que xa desconecta desde o principio que tiña así rizos e levaba unha pañoleta. Sale a rapaza e

dice "esa es de Podemos". Pero non o dixo o de Podemos como eloxio, díxoo como dicindo... Porque le viste de punta en branco, el non sabes que pinta ten, o digo sinceiramente. Entonces, aí tamén se ve un pouco... A ver, que igual en casa a educación é excelente, non o sei, pero me temo que non. Me temo que esa falta a veces de democracia... Que é outro problema que a min me parece importante: como se comportan eles na aula. A ver, que ti podes ser moi charlatán, podes ser moi inquieto, iso é normal a estas idades, pero respectando aos compañeiros. É dicir, non facendo que a clase esté dedicada a eles. Pero non a eles en plan positivo, senón en plan negativo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale. Mira, como ya sé que me dijiste una hora y quiero cumplir con ella... Quiero insistirte con lo de movimientos sociales. Has tocado, me dijiste, movimiento obrero.

ENTREVISTADA: Si.

ENTREVISTADOR: Me dijiste que las sufragistas inicialmente que hablabas de...

ENTREVISTADA: Si, pero é que iso ademais se trata porque forma parte do curriculum da materia, está na materia. Non é que sexa unha decisión miña. É o que ensinamos.

ENTREVISTADOR: ¿Pero te parece que es viable, te parece que corresponde comentar esas cosas o...?

ENTREVISTADA: Si. É que eu creo, eu penso, eu opino por exemplo nas materias de sociais que é moi importante que leven tamén unha formación ante o mundo. Non é só que saiban pois que María Antonieta acabou na guillotina, senón que a materia, que é ao mellor o que che interesa a ti, ten que servir para formalos a eles como cidadáns e como cidadáns que defendan a democracia. Pero que a defendan, para min a democracia dunha maneira profunda. É dicir, participativa, dereitos humanos, dereitos sociais, etc.

ENTREVISTADOR: Vale, me acabas de dar un punto importante. ¿Tú sabes si los chicos se vinculan a movimientos o hacen...? Digamos, si fuera del centro hacen algo.

ENTREVISTADA: Eu este ano, se che digo a verdade, me temo que non. Pero si que hai anos que si. Por exemplo, tiven alumnos de todo tipo. Ah, este ano teño un que está no sindicato de estudantes, que por certo este me cae moi ben. É moi intelixente, este é alumno de Historia da arte, pero este de repente desaparece como o Guadiana, o mesmo pode levar un 3 que un 8. Pero está moi metido, ese está moi metido en política, que eso xa mo dixeron os compañeiros nada máis empezar. "Iván é marxista, profe". Pois me parece moi ben. Bueno, Iván sobre todo é un crío da súa idade. Logo hai xente...

ENTREVISTADOR: ¿Dijiste que es Iván? ¿Se llama Iván?

ENTREVISTADA: Si.

ENTREVISTADOR: Pero bueno, voy a olvidarlo porque es un tema que no... Para que sepas que no... Antes de eso, ¿hai posibilidades de que tú...?

ENTREVISTADA: Se chama Iván e iso tamén che fai pensar que os pais tamén lles gustaba o tema, porque Iván é un nome ruso. Pero bueno...

ENTREVISTADOR: Te quería preguntar, pero bueno, esto es un paréntesis. ¿Hay alguna posibilidad de que alguno lo pueda entrevistar? ¿Cómo podría uno...?

ENTREVISTADA: ¿A un alumno? Creo que iso llo debes preguntar á directora.

ENTREVISTADOR: Vale, si la directora me dice "habla tú con la profesora", ¿se puede hacer? Porque por ejemplo este personaje parece interesante.

ENTREVISTADA: Si, pero a ver...

ENTREVISTADOR: Si es complejo es complejo y ya está.

ENTREVISTADA: Non o sei. Eu non o sei, como é un tema delicado no que é o alumnado... Como aí xa interveñen os pais, que protestas por todo e tal, é mellor que fales coa directora.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, listo.

ENTREVISTADA: E ao mellor se hai algún rapaz de dezaioito anos non hai ningún problema. A ver, aquí hai xente vinculada, iso o ves cando hai folgas. E eu, se me saíu o nome, ademais que é unha persoa que me cae ben...

ENTREVISTADOR: No te preocupes que no...

ENTREVISTADA: Mira, é unha persoa que me cae moi ben pero que xa che digo que el está así un pouco con sus cosas. Bueno, aquí xente vinculada co sindicato de estudantes hai. Eu tiven alumnos e alumnos incluso boísimos, pero como... Aínda conservo unha especie de periódico que me regalara un alumno hai tres ou catro anos. Ese alumno estudiou Políticas, creo xa hai máis anos. Cinco ou seis, creo que xa rematou a carreira e con notas brillantes, porque vén de vez en cando. Entón, de vez en cando hai alumnos moi combativos e logo hai outras caras, hai xente, tamén recordo de movementos católicos así de esquerdas pois de dar clases a inmigrantes gratis e cousas así. Tamén hai.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces si quieres, yo sé que es hora de irme, que ya nos quedan pocos minutos, te quiero agradecer antes de todo de verdad que das mucha información...

ENTREVISTADA: Non, se para min foi estupendo falar contigo porque encima todo o bagaxe que podemos ter de experiencia e tal non lle importa a ninguén.

ENTREVISTADOR: Bueno, no, a mí sí me importa. Te quería preguntar unas cosas así... Tú me dices que estabas... Te encargas de Ciencias Sociales especialmente en Historia.

ENTREVISTADA: Historia de 4º, este ano.

ENTREVISTADOR: ¿De 4º? Actualmente.

ENTREVISTADA: E logo, Historia de España en segundo de Bacharelato e tamén dou Historia da Arte este ano. Historia da Arte é optativa, ás veces hai alumnos e outras veces non hai alumnos.

ENTREVISTADOR: ¿En qué? ¿Historia del Arte es optativa en...?

ENTREVISTADA: En 2º de Bacharelato.

ENTREVISTADOR: Vale. Y cuando estuviste hablando de Educación para la Ciudadanía, ¿en qué años fue? ¿En qué cursos fue?

ENTREVISTADA: Educación para a Cidadanía, en 4º de ESO.

ENTREVISTADOR: Ah, sí. ¿Cuándo, ahora? 4º de ESO.

ENTREVISTADA: Este ano. E logo o ano pasado tamén. E despois hai moitos máis anos.

ENTREVISTADOR: Vale, pero bueno... Otra pregunta, tu experiencia dices que es desde los veintipico. ¿Cuántos anos de experiencia...?

ENTREVISTADA: Mira, eu empecei a traballar, dígocho, teño 63 anos e empecei a traballar aos 23. Eu creo que rompo un pouco iso de que hai que xubilarse antes, que conste que o estou pensando, ¿eh? O estou pensando, creo que xa cheguei a un punto que sobre todo... Mira, ¿sabes o que a min non me gustaría? A min me gustaría marcharme do ensino contenta porque a maior parte dos meus compañeiros se marchan cabreadísimos, moi enfadados e esperando como auga de maio cumprir os 60 e nese momento...

ENTREVISTADOR: Y una cosa más. ¿Tú eres...? ¿Cuál es tu profesión, cuál es tu...?

ENTREVISTADA: ¿Licenciatura?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Mira, eu son licenciada en Historia e Historia da Arte. A ver, os plans de estudio nas universidades tamén cambian moito, entón eu...

ENTREVISTADOR: No, no, pero no te preocupes.

ENTREVISTADA: Vamos a ver, basicamente eu fixen dúas carreiras. ¿Por que? Porque eran carreiras que tiñan asignaturas comúns, entónces eu o que tiveren que facer é que estudei cinco anos e saín licenciada en Historia e logo fixen un ano máis as asignaturas que me faltaban para licenciarme en Historia da Arte.

ENTREVISTADOR: Ah, perfecto. Y un pregunta, ¿han hecho cursos, han tomado cursos centrado en educación cívica, educación para la ciudadanía?

ENTREVISTADA: Non.

ENTREVISTADOR: ¿Han hecho cursos específicos o se forman...? ¿Qué hacen, cómo se lleva a cabo? ¿Se hablan, charlan...?

ENTREVISTADA: Mira, vamos a ver. Te comento. A forma... A ver, cando eu empecei a traballar era obrigatorio facer digamos dous cursos: un que era así moi teórico e o facíamos normalmente cando estabamos en 5º da facultade. Se organizaban cursos con psicólogos, pedagogos, que te explicaban como había que dar clases.

ENTREVISTADOR: Pero espera. Educación para la ciudadanía. Me interesa ese...

ENTREVISTADA: Non.

ENTREVISTADOR: ¿Nada?

ENTREVISTADA: Mira, queres que sexa moi sincera?

ENTREVISTADOR: Si, no, tranquila.

ENTREVISTADA: A Educación para a cidadanía, eu e no departamento a damos porque non nos queda máis remedio, así de claro. E unha vez que non te queda máis remedio intentas enfocala o mellor posible.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué no queda más remedio?

ENTREVISTADA: Porque non é unha materia do noso departamento en orixe. É unha materia do departamento de Filosofía. O que pasa é que coa LOGSE... A ver, a LOGSE

fixo unha cousa moi intelixente que foi distribuír aos profesores por áreas de tal forma que, por exemplo, na área de Ciencias un profesor de Matemáticas que lle falten horas poida dar clase de Bioloxía, de Física... Aínda que non teña nin idea terá que preparalo. Un profesor, iso é alucinante, inglés incluso podía dar case todo o mundo. O un profesor de Lingua Castelá de completar con Galego. Ou un de Latín ou de Grego se non ten horas tamén coas Linguas. Entón a nosa vía natural é Xeografía e Historia, Filosofía e Economía. Economía tamén. Eu din clase de Economía o primeiro ano que houbo Economía. Agora temos unha profesora que é economista, é licenciada en Económicas. Entón, que pasa? Que cando distribúen por áreas, ti que queres dar? Ti queres dar o teu pero incluso dentro do noso temos as nosas preferencias. Por exemplo, aquí dende que eu estou traballando, menos dous anos que houbo xeógrafos, case todo o mundo é licenciado ou en Historia ou en Arte, que é o que nos gusta dar. E a Xeografía, pois... Eu tamén din Xeografía moitos anos, que a das porque é do departamento e tes que dalas. E o fas o mellor que podes e ao mellor estudias máis que nas outras que tes máis formación. Pero as que son de fóra, como por exemplo as Cidadanías... A ver, a Cidadanía da a sensación tal e como a defenden o PSOE e a esquerda que todos os profesores estamos encantados de dala e é mentira. Os profesores nos pasamos a pelota duns a outros.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué? ¿Por qué puede ser eso?

ENTREVISTADA: Pois porque non é... Por exemplo, os de Filosofía non queren dala porque é unha materia con moi poucas horas. Entón, se poden dar unha materia con tres horas, catro horas, das menos grupos. Se as materias son dunha sesión ou dúas tes que dar moitísimos máis grupos, tes máis alumnos. Esa é a razón fundamental.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Logo, se lles sobra, se teñen a sorte de poder cubrir coas súas horas... Este ano, por exemplo, damos dous de Historia a Ética de 4º, e un de Filosofía, Pedro, a outra a terceira Ética. E a Cidadanía de 2º a da unha compañeira que da dous grupos e un compañeiro de Filosofía que da un grupo. Entón eles coa materia están

encantados. O que non están encantados é con que teñan poucas horas. E nós... Eu por exemplo dende o primeiro momento dixen "Teresa, aquí tes que facer algo para que os alumnos non te asesinen na clase e para que ti non bosteces". Entón decidín a eles... Eles teñen... Parece mentira a estas alturas agora volve estar de moda o ensino por proxectos. O ensino por proxectos existiu toda a vida, o que pasa é que antes se chamaba traballos. Traballar en equipo cos alumnos, presentar cousas, investigar e todo iso. Iso gústalles. Entón eu pensei... En Historia tamén fan presentacións que son ás veces máis voluntarias porque temos menos tempo. Entón eles aceptan moi ben o de traballar en equipo. Logo traballar máis ou menos, que a cousa esté ben feito ou tal, xa é outra cuestión. Pero o de poder sentarte aí é que te das conta de que efectivamente o ensino ten que cambiar porque eles si asumen esa responsabilidade. Eles asumen a responsabilidade formal. Normalmente se explican ben, ou fan un mural os máis traballadores ou Power Point... Claro, o que logo menos asumen ao mellor se son traballadores asumen os contidos e se non son traballadores non tanto. Pero si que é certo que... Eu quero ser moi sincera, eu para o ano que vén que probablemente... Eu teño pensado para o ano que vén seguir traballando, pero teño clarísimo que vai ser o último e teño clarísimo que se os grupos que me tocan son agradables sigo. Me tocan, como lle dixen á directora, dous 4°C e pido a xubilación pero rápidamente. Non estou para aguantar tonterías. Entonces...

ENTREVISTADOR: Claro, ya son 40 años.

ENTREVISTADA: Te digo sinceramente, é dicir, aos profesores tamén nos gusta que o que podamos dar clase que sea a nosa especialidade, que nos guste... E nós aquí somos bastante afortunados porque mira, como moito dar Éticas ou dar eu Economía, que encima non me molestou nada porque era Historia da Economía e eu xa estudiei na facultade que tiñamos moitas materias de Historia económica... Entonces me gustaba, incluso. Pero hai outros profesores que o pasan peor. Por exemplo, temos unha compañeira de Grego que hai anos que nin sequera ten alumnos e hai outros anos que si e entón agora practicamente as clases que da son de Lingua Española. E con sorte, da Galego, con sorte un curso. Este ano creo que ten un curso. E así pasa con moitos máis

compañeiros. Xa se son os últimos do departamento, os que ao mellor contratan a última hora que cando son as reunións non estaban na distribución de materias. Pois mira, hai xente de Física que ten que dar Bioloxía. Incluso este ano creo que temos un compañeiro de Educación Física que creo que da tamén, unha cousa que non entendo, Plástica. Xa me dirás ti que terá que ver unha cousa coa outra.

ENTREVISTADOR: Es la realidad.

ENTREVISTADA: É a realidade.

ENTREVISTADOR: Dijiste tú una frase que probablemente la ponga en mi escrito: "Eramos marxistas", dijiste, "éramos marxistas..." O no, "nos enseñaban el marxismo..." No, "eran marxistas pero luego se enfrentaron a la realidad".

ENTREVISTADA: Nos dimos conta que había que defender a Keynes. Mira, eu hai anos, recordo, e algúns que poden ter a idade dos pais destes, cando estaba Reagan e Margaret Thatcher a principios dos 80, eu recordo que nas clases... Pero o facía eu e o facían os meus compañeiros porque era unha época en que discutíamos moitísimo, todos tiñamos, éramos de esquerdas, unhas ideas moi parecidas... Entonces falabamos nas clases do estado do bienestar, de que era misión deles defendelo, de que eles eran o futuro e todo iso. E de repente veñen os fillos xa co estado do bienestar totalmente en quiebra, porque anda que esto dos mortos que denunciaron un fiscal por falta de atención desta medicación...

ENTREVISTADOR: Sí, de hepatitis.

ENTREVISTADA: É alucinante, si.

EP13. Entrevista al profesorado 13.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP13
SEXO	Hombre
EDAD	53 años
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	28 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	42 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Su experiencia como docente data de qué año?

ENTREVISTADO: Yo llevo 28 años.

ENTREVISTADOR: La materia que ha estado impartiendo a lo largo de esos...

ENTREVISTADO: Fundamentalmente historia, geografía y ética, ética en su momento, valores éticos, ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Educación para la ciudadanía y valores éticos.

ENTREVISTADO: Sí, o ética en su momento ética en cuarto.

ENTREVISTADOR: ¿Iniciativas empresariales?

ENTREVISTADO: Sí, dos años.

ENTREVISTADOR: También iniciativas empresariales. ¿Y historia del arte?

ENTREVISTADO: Eh...No, nunca la he dado como específico, o sea arte dentro de la asignatura de historia pero no específico.

ENTREVISTADOR: Arte dentro de. Vale, eh...

ENTREVISTADO: He enseñado, bueno, historia de España en bachiller, bueno este centro no tiene bachiller pero cuando daba bachiller historia de España, o sea historia en general y geografía pero geografía en ESO, no en bachiller.

ENTREVISTADOR: Ok. En este año y el año pasado, hablemos de este año, ¿qué materias tiene a cargo y qué cursos?

ENTREVISTADO: Tengo geografía e historia de tercero.

ENTREVISTADOR: Geografía e historia de tercero.

ENTREVISTADO: Geografía son dos tercios de la asignatura y un tercio de historia, con la LOMCE ha cambiado.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, sí, dos tercios y el otro un tercio.

ENTREVISTADO: Geografía e historia. Vale, luego historia contemporánea en cuarto.

ENTREVISTADOR: Sí, historia contemporánea en cuarto.

ENTREVISTADO: Luego valores éticos en segundo, tercero y cuarto.

ENTREVISTADOR: Segundo, tercero y cuarto. Perfecto. ¿Es una hora a la semana verdad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Cambió ¿verdad? Porque educación para la ciudadanía eran dos horas.

ENTREVISTADO: Exactamente.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien. Quería preguntarle ¿es historiador o es...? Me ha dicho que era sociólogo.

ENTREVISTADO: Yo estudié historia en Oviedo y luego estudié la licenciatura de sociología en La Coruña.

ENTREVISTADOR: Historia en Oviedo...

ENTREVISTADO: Y sociología en La Coruña.

ENTREVISTADOR: Y sociología. O sea en el 91, 92 puede ser cuando la inició casi.

ENTREVISTADO: Soy de la primera promoción.

ENTREVISTADOR: Ah, sí, entonces en el 91 que fue cuando la fundó... ¿Sabes que murió Celia Muñoz? Fue profesora mía, me dio una impresión terrible. Coruña. Ahora quería preguntarle ¿tiene alguna formación específica sobre, y en este caso lo que me interesa, valores éticos o educación para la ciudadanía? ¿Tiene alguna formación específica sobre eso? Que haya hecho no sé pues, mira, me he un curso.

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Básicamente lo que viene de las asignaturas de historia y sociología.

ENTREVISTADO: Sí, de mi formación y luego de lo que yo he leído, me gusta bastante la filosofía, he leído bastante de filosofía, pero vamos, cursos específicos...Asistencia a congresos de filosofía sí.

ENTREVISTADOR: Filosofía. ¿Y educación para la ciudadanía y esto...?

ENTREVISTADO: No, específico no.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces en filosofía sí. Vale. En este momento está entonces con valores éticos, dos, tres, cuatro, perfecto, es una hora a la semana con diferentes cursos. Bien. Una pregunta, esto es una opinión que le pido, sé que educación

para la ciudadanía siempre ha tenido un enfoque digamos de tipo independiente, como asignatura, es decir, tiene sus propios contenidos, sus propios libros de texto, sus propias horas, ¿a usted le parece que los contenidos de educación para la ciudadanía, en este caso valores éticos, deberían de estar digamos integradas en una asignatura?, ¿debe ser una asignatura independiente o debería ser transversal? Digamos la gran cantidad de contenidos. Esto es una opinión.

ENTREVISTADO: Sí. Yo creo que las dos cosas.

ENTREVISTADOR: Dos cosas...

ENTREVISTADO: Yo creo que debe mantenerse como asignatura y luego también debería de una forma u otra contemplarse en la transversalidad. Por qué digo una asignatura, porque son temas que es muy difícil abordar en profundidad en la transversalidad, pero que se deberían abordar en la transversalidad, y luego en la dinámica de clase es distinta en el sentido de que es como un foro, donde los alumnos tienen tiempo para expresar sus opiniones y a partir de ahí digamos elaborar un dialogo y un discurso, entonces es un momento muy reflexivo donde tú ves, chequeas lo que los alumnos piensan, ves de dónde vienen sus referencias, sus inspiraciones, sus puntos de vista...Y eso en otra asignatura se pierde porque está unido a contenido, entonces en ese sentido yo creo que ciudadanía era una muy buena asignatura donde los alumnos tenían esa oportunidad, valores éticos es una obra que realmente es muy difícil aprovechar porque no hay continuidad, una hora semanal se desconectan ellos y te desconectas tú, es muy difícil ese grado de continuidad. Pero yo creo que sí, que habría que mantenerla sin lugar a dudas, sobretodo en estas edades, en la ESO.

ENTREVISTADOR: A ver si entendí, el hecho de hacer el mix, llamemos independiente y transversal es, por un lado, por la operatividad, por el hecho de que no se pierdan semana a semana los contenidos, es decir que no lo tengan tan lejos, eso sería uno. Y otro es por el hecho de que permitiría una reflexión mayor ¿es lo que quieres decir?

ENTREVISTADO: Sí. Ahora, por ejemplo en ciudadanía...En ciudadanía no, perdón, en valores éticos, trabajando cómo se ve la discriminación de género en un callejero, ahí estamos viendo callejero de Arteixo y toda esta zona, viendo las calles, primero cuántas calles están tituladas con nombres masculinos, cuántos de mujeres, segundo el porcentaje, luego quién es quién para luego determinar el labor de sus profesiones, si son literatos, la importancia de la calle, si a las mujeres se les da una gran avenida, una calle o una calle sin salida. Entonces un poco eso te lleva tiempo mientras ellos están trabajando con el callejero, cómo se construye el callejero, es decir, ver un cómo quiénes son los personajes masculinos y femeninos que están y ver a partir de ahí cómo es un elemento en el que muy pocas veces se repara pero que es una cotidianeidad en la cual vemos la preponderancia del mundo masculino sobre el mundo femenino. Pero todo ese trabajo lo hacen ellos entonces necesitas tiempo, entonces esa asignatura si no existiera tú en clase no lo puedes hacer en otra asignatura.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Bien. Ahora voy a hacer unas preguntas sobre el libro de texto. ¿Usan libros de texto, usa usted libro de texto?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Qué editorial está usando actualmente?

ENTREVISTADO: Santillana.

ENTREVISTADOR: Entonces es una pregunta...Si le pregunto a uno ya me responderán todos lo mismo ¿verdad? ¿Qué tipo de uso hace de los libros de texto? ¿La línea argumentativa, es un referente temático, es un referente de actividades, es el centro no es el centro...? ¿Es un complementario...?

ENTREVISTADO: Bien, sí, vale.

ENTREVISTADOR: No quiero llevar las respuestas por mi lado pero...

ENTREVISTADO: Entiendo. Este año lo he puesto como un elemento referente, como guía, por la sencilla razón de que con la LOMCE tienen que hacer una reválida entonces

ellos tienen que examinarse, entonces el primer trimestre estuvo muy enfocado a preparar para un examen.

ENTREVISTADOR: ¿Estamos hablando de qué curso perdón?

ENTREVISTADO: Cuarto.

ENTREVISTADOR: Este es cuarto.

ENTREVISTADO: Cuarto de la ESO, que es historia pura y dura. Entonces cuarto de la ESO está pensado para un examen, entonces en este sentido esto puede ser pregunta de examen, no sabemos cómo puede ser la reválida, entonces ha sido una cuestión, una enseñanza como sacar el carnet de conducir, prepararte para un examen. Bien. Hasta ahora no era así, hasta ahora a mí me interesaba más trabajar el libro de texto que utilizábamos como una referencia, ya que es el marco, pero yo planteaba pequeñas investigaciones a partir del libro de texto, el libro de texto habla de la revolución francesa y utilizamos los textos del libro, textos históricos pero luego hacía pequeñas propuestas de investigación utilizando la red. ¿Sistemas? bien fuera web test, o caza tesoros, entonces en ese sentido mucho nivel de ensayo. Ahora por ejemplo les he planteado en cuarto un ensayo que es comparar los modelos de revolución industrial del siglo XIX en España con la cuarta revolución industrial que es la inteligencia artificial, yo les facilito los textos que quiero y luego en clase trabajamos mucho cómo elaborar en este caso un artículo, cómo tiene que ser la introducción, cuál es la información relevante, en qué orden va, cuáles son las hipótesis de trabajo, cómo se elabora una conclusión a partir de un texto...Entonces eso es una parte del trabajo, entonces para eso le dedico dos o tres horas más el trabajo que ellos hacen en casa, eso forma parte de la evaluación; entonces hasta ahora el libro de texto digamos que era, no era el peso gordo de la clase por decirlo de alguna manera sino que era un elemento referencial o complementario, utilizaba pues gráficos, estadísticas, mapas...Y basaba más mi explicación en el sentido de marcos generales y luego aspectos específicos que yo les planteaba que ellos tenían que trabajar, entonces...Por ejemplo si yo estaba hablando de la colonización el elemento digamos actual, cronológico, pero luego yo les planteaba

que cogieran un personaje que hubiera sufrido la colonización y ellos tenían que elaborar un discurso anticolonial. Entonces en ese discurso anticolonial me interesaba el aspecto digamos de valores, derechos humanos, etcétera, y también la denuncia de lo que habían sufrido porque tenían que documentarse, Gabón había sido colonia de, en qué año, pum, pum, pum, cómo estaba administrada...Entonces en ese discurso tenían que incorporar elementos históricos, elementos digamos de ética política y una visión personal, entonces digamos dar la vuelta al...Lo que me interesaba en ese sentido es que el conocimiento histórico fuera para ellos significativo.

ENTREVISTADOR: Ahá. Vale. Entonces ya sé que es una guía temática el libro de texto que era la pregunta inicial era una...

ENTREVISTADO: Hoy en día ha cambiado debido al desarrollo.

ENTREVISTADOR: Ahora es más el tronco.

ENTREVISTADO: Más troncal. Aunque introduzco elementos, como por ejemplo en la primera evaluación ellos tuvieron que hacer un trabajo sobre el papel de la mujer en la revolución francesa a partir de textos que yo les doy, eso es digamos eficiente para preparar un examen, pues no, porque no te van a preguntar nunca eso, entonces ese es el gran problema que tenemos o que yo tengo.

ENTREVISTADOR: Vale. Una pregunta sobre los libros de texto para terminar este primer bloque.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Con qué frecuencia se usan en clase?, ¿toda la clase, la mitad de la clase, todos los días...? Hablamos de cuarto y de...

ENTREVISTADO: Sí, y tercero.

ENTREVISTADOR: ¿Y en tercero?

ENTREVISTADO: En tercero es geografía, yo en tercero geografía lo utilizo porque pone, digamos, lo utilizo prácticamente todos los días en el sentido de coger aquellos datos que a mí me interesan para luego, con los datos que nos plantea el libro, yo les planteo preguntas diferentes o por ejemplo el periódico, utilizo el periódico sobre el turismo, la noticia y el libro de texto, en el libro de texto los datos eran del 2013 y los datos del INE eran del 2016, ellos tienen que hacer una ficha técnica con ambos datos, actualizar el libro de texto que era la actividad y luego dos preguntas que yo les formulé, tenían que hacer unas pequeñas conclusiones y contestar la pregunta ¿cuál es el peso o la importancia que tiene el turismo en la economía española?. Entonces ellos tienen que elaborar unas pequeñas conclusiones a partir de todos esos datos, eso tú en el libro de texto no lo tienes entonces yo procuro utilizar el libro de texto como materia prima pero luego las preguntas las formulo yo.

ENTREVISTADOR: Creo que ya me queda...Claro, entonces dependiendo del curso, si es tercero todos los días pero si es cuarto de la ESO no necesariamente todos los días si está en valores éticos.

ENTREVISTADO: No, en valores éticos no utilizo libro.

ENTREVISTADOR: Sin libro. Perfecto. Listos. Ahora vamos a avanzar a otro punto, sobre la selección de los libros de texto ¿cómo seleccionan los libros de texto? ¿Qué proceso hay? ¿Participa usted en él?

ENTREVISTADO: Vale, el libro de texto debido al cambio recibimos de las editoriales prácticamente todas las editoriales libros de textos, entonces nosotros lo que hicimos fue leer libros de texto, cogimos un tema, dos temas específicos y los leímos.

ENTREVISTADOR: Ah, dos temas.

ENTREVISTADO: Sí, creo que nos pusimos de acuerdo en un par de temas tanto en geografía, en historia y comparamos, hicimos un poquito la selección de demasiado simple, muy complejo...Fue un poquito buscando que fuera un libro bien presentado,

con buenos referentes en cuanto a mapas, gráficos, textos, eh...Y de principio digamos asequibles para los alumnos.

ENTREVISTADOR: Y el libro de valores éticos ¿lo revisaron? O escogieron historia y geografía...

ENTREVISTADO: No, leímos, eh...Es que a mí valores éticos no me acaban de gustar los libros, son como demasiados académicos, yo lo tengo y lo utilizo como referente, bueno ahora esto tal, veo el libro cómo está enfocado pero no acabo de ver que para un alumno funcione así.

ENTREVISTADOR: ¿Este libro es el de Santillana verdad?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: He visto otros libros pero...Incluso en ciudadanía yo nunca trabajé con libro, o sea los alumnos, yo puedo coger el libro y decir "Ah, esto me parece interesante" y lo planteo esta actividad.

ENTREVISTADOR: Referentes temáticos.

ENTREVISTADO: Sí. O una actividad muy específica que me parezca muy interesante, pero a los alumnos no les mando comprar libro ni que lo tengan.

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. Ahora viene una pregunta sobre opinión, sobre sus opiniones, ¿qué utilidad le ve a introducir los libros de texto en la práctica escolar? ¿Son realmente útiles? ¿Tienen alguna utilidad? ¿Qué utilidad tiene trabajar con libros de texto?

ENTREVISTADO: Vale. Yo durante años rechacé el libro de texto, el libro de texto tiene para los alumnos...Los alumnos de la ESO por ejemplo son muy jóvenes, necesitan un referente claro entonces el libro de texto, bueno, como que lo tienen ahí, entonces...

ENTREVISTADOR: Dijo primero ¿no?

ENTREVISTADO: De la ESO.

ENTREVISTADOR: Ah. De la ESO en general.

ENTREVISTADO: En general. Entonces son muy jóvenes, entonces si tú...Yo veo que a la hora de revisar, y son muy poco autónomos, entonces a la hora de revisar el material o los temas o incluso la base documental el libro de texto para ellos es una guía, entonces yo antes dejaba las cosas de una forma menos organizada para ellos ¿no? Yo tenía esa organización pero se perdían un poquito, entonces la ventaja del libro de texto y siguiendo el libro de texto, los temas, un poco la estructura... Aunque no siempre, entonces hay cosas que pasas por encima porque consideras que es irrelevante o que es muy descriptivo y no lleva a nada. Les sirve para ellos para decir, bueno, esto es lo que tengo que estudiar y esto es lo tengo que saber, si tengo una duda...Entonces para ellos esto es una especie de misal de, vale, esto está ahí. ¿Me gustan los libros de texto? No me gustan. Sinceramente los libros de texto, yo les decía una vez a Vicens "Está hecho para idiotas", porque el alumno básicamente lo que tiene que identificar es la respuesta en el libro, o sea no son actividades la mayoría de las veces donde el alumno a partir de lo que tiene sea capaz de construir sino que es de reconocimiento. Entonces para el profesor o la profesora, o en mi caso, muchas veces es una inutilidad porque no encuentro actividades que digo "Bueno, pues bien, interesante". Ahora Santillana ha cambiado un poco, al final pone un conjunto de actividades interesante, el problema que nos encontramos es con el currículum que es imposible de dar, entonces sacrificas, si quieres dar todo el currículum no puedes hacer pequeñas investigaciones, pequeños laboratorios en clase porque tienes un temario que es ingente, entonces estamos en esa dialéctica de qué hacemos.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien. Creo que en las generales entiendo un poco la línea por la que vamos. Ahora me gustaría centrarme en dos o tres cosas y a partir de ahora creo que va a ser nuestro, digamos la santísima trinidad. La investigación que estoy llevando a cabo tiene que ver con la democracia y la participación, múltiples repertorios de participación, cómo se representa en los libros de texto y cómo se experimenta en la

escuela. Ahora cuando está hablando de valores éticos o de educación para la ciudadanía, aunque sea algo de recuerdo, o en geografía que hay partes sobre la democracia, hay varios apartados sobre la democracia en historia, ¿se trata la democracia? Y si es así ¿qué temas son los que se tocan? ¿Qué de la democracia se toca? ¿De qué se habla? Pues mira, en tal curso esto...

ENTREVISTADO: Vale, por ejemplo en cuarto de historia...

ENTREVISTADOR: Perdón, ¿podríamos centrarnos en tercero y cuarto?

ENTREVISTADO: Tercero y cuarto.

ENTREVISTADOR: Sí, primero y segundo no...

ENTREVISTADO: Sí, tercero y cuarto, bien, vale.

ENTREVISTADOR: Porque ya...Tercero y cuarto.

ENTREVISTADO: Vale, vamos a empezar por cuarto. Digo cuarto porque es historia entonces es un tema recurrente ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Entonces por un lado está digamos la parte académica que aborda el libro, cuando se habla de la revolución francesa esencialmente, más que de la revolución americana, cuando se habla de la revolución francesa, el liberalismo del siglo XIX, entonces...Viene por ahí ¿no? Un poquito con algún texto viene esa parte académica. ¿Cómo lo abordo yo?

ENTREVISTADOR: Primero, si la pregunta puede ser qué temáticas y luego el cómo si puede ser.

ENTREVISTADO: Está conectado. Está la revolución francesa, revoluciones liberales, proceso de participación, movimiento obrero, lo típico de...No viene como un tema específico sino que viene dentro de lo que vemos el flujo, de lo que es el temario en el siglo XVIII, siglo XIX y siglo XX...Entonces cuando yo abordo esto en clase siempre

trato de conectarlo con el presente, entonces siempre digo, vamos a ver, declaración universal de los derechos del ciudadano, del hombre y del ciudadano en 1789 ¿no? La actividad era qué elementos comentamos los artículos ¿no? Entonces la actividad era qué elementos encontráis en la constitución española que de una forma u otra beben de lo que ha sido la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, dónde están.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Dónde están en la constitución ¿no? Es decir, cómo hoy no podemos entender el presente sin ver lo que pasó en el 89.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: O si veo los filósofos de la ilustración, esas ideas, o Rousseau por ejemplo, dónde lo vemos en la constitución por ejemplo, o en el sistema. Otra actividad es cuando hablamos de la constitución del 91, 1791, en qué se diferencia, estamos hablando de lo que es una monarquía parlamentaria, que es una monarquía constitucional entonces...O si estamos...Quiero decir que siempre hay un referente para que ellos entiendan lo que es el sistema político actual, entonces todas las preguntas van remitidas o bien en la constitución, en la declaración de principios de la constitución española, en qué se estaba inspirando, la americana, etcétera. Entonces siempre hay ese juego pasado presente.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien ¿Y cuando se habla en qué consiste una democracia se habla sobre qué es la democracia? Es decir, ¿se define? Esa es como la primera parte, digamos como el referente, como la línea...

ENTREVISTADO: Por un lado sería, cuando yo abordo el libro de texto la definición y luego lo que hago es, bien, pregunto, pregunta que les hice el otro día hablando de esto "¿Quién elige el presidente del gobierno español?". Entonces en esa pregunta empieza "Nosotros en las urnas...", no sé qué, pum, pum. ¿Qué partidos hay? ¿Por qué hay partidos? Entonces yo nunca, procuro no lanzar mi speech sino que construyo a partir de lo que ellos van diciendo, entonces si dicen "Nosotros votamos directamente al

presidente", "¿Estáis todos de acuerdo?", siempre hay alguno, "No, no votamos al presidente", "¿Entonces a quién votamos?", "Por partidos", entonces por qué hay distintos partidos políticos, cuál es el sistema electoral, este es el sistema. Entonces a partir de ahí al final yo hago un poco el esquema, el marco.

ENTREVISTADOR: Ok.

ENTREVISTADO: Entonces siempre procuro lanzar las preguntas, qué conocimientos tienen ellos y a partir de ahí es dónde estructuro la explicación, al revés nunca me funciona.

ENTREVISTADOR: (Risa) Entonces creo encontrar, a lo mejor me equivoco, primero se le habla del referente, entonces sí se habla de democracia y sí se habla de los referentes, el liberalismo, las revoluciones y todo esto. Entonces primero se le habla de ese referente y el vínculo que tiene con la realidad, por ejemplo la revolución, ese vínculo que hay...

ENTREVISTADO: Estoy pensando, por ejemplo la revolución francesa, bien, "¿Qué entendéis vosotros por revolución?" La pregunta. Tratar de definir con vuestras palabras revolución, entonces empiezan, entonces ahí juego, "Es más una revuelta, es más una manifestación...". "¿Por qué una manifestación y no una revolución? ¿La revolución tiene un contenido más fuerte? ¿Por qué? Ponme un ejemplo" ¿No? Son clases que a veces me llevan mucho tiempo. Puedo decir "La revolución es un cambio profundo de las estructuras sociales..." Pero eso entra por aquí y sale por allá. Entonces eso tiene que ser el final, que ellos les ayude a entender a partir de muchos retazos, entonces ya es un cambio profundo y rápido entonces ya sí entienden. Entonces por qué utilizamos la revolución tecnológica, qué quiere decir, entonces cojo partes, o por qué el Iphone fue una revolución, entonces a partir de cosas muy próximas a su vida podemos extrapolar al concepto de revolución política.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Y eso el texto, claro, no lo tiene (Risa).

ENTREVISTADOR: Un aspecto para rematar.

ENTREVISTADO: Y lo que te iba a decir que me...

ENTREVISTADOR: Sí, perdón.

ENTREVISTADO: Cuando entramos en ESO procuro mucho, si estamos hablando de democracia, el instituto. O sea el instituto es un referente, dónde se toman las decisiones en el instituto, quién está, quién les ha votado, cómo se ha llegado. Entonces ellos eso lo entienden, si hablamos de democracia representativa quién es el delegado, quién es la delegada, cómo han llegado, qué funciones tenéis, por qué, para qué...Entonces esa conexión entre marco político y luego el día a día que es el instituto pues suelen hacerse una buena composición, momentánea, porque luego a veces preguntas y vuelven otra vez a flaquear y te dicen pues yo qué sé, mezclan la división de los poderes, pero bueno, volviendo a lo que es el instituto o lo que es un marco legal, "¿Yo os puedo expulsar si me da la gana?". Sí, os puedo expulsar, ¿pero qué pasaría? Iríais al jefe de estudios ¿no? ¿Por qué? Yo no puedo hacer lo que me da la gana porque hay unas normas, las normas, bueno, a nivel político...Entonces ese juego es el que trato de hacer.

ENTREVISTADOR: Bien. Ahora usted me ha dado pie para hacerle la pregunta, dentro de mi marco teórico, que he construido a partir de diferentes, es un enfoque crítico mío.

ENTREVISTADO: Sí

ENTREVISTADOR: Todos estos conceptos que me ha narrado dentro de mi cabeza, no es que sea así, dentro de mi marco conceptual que es el que he estado construyendo a partir de la investigación es la democracia, no es la democracia en sí sino que es la democracia representativa de un tipo, digamos que toda la descripción se podría encapsular todo su comentario está dentro de la democracia representativa.

ENTREVISTADO: Sí, exacto.

ENTREVISTADOR: Ahora, pregunta, ¿hay algún espacio para una democracia que no sea solamente, es decir, en algún momento ha tocado temas que tengan que ver con una democracia participativa por decirlo así? Digamos otros diseños institucionales. O mejor hago la pregunta de esta manera. Yo le hago la pregunta así porque sé que me entiende, yo también soy sociólogo y sé que nos entendemos, entonces ¿qué papel ocupan los movimientos sociales, sindicatos, ONG, derechos humanos dentro del concepto democracia?

ENTREVISTADO: Sí, entiendo.

ENTREVISTADOR: No sé si es...Perdón si me lío.

ENTREVISTADO: Entiendo perfectamente, sí. Cuando hablamos de democracia participativa estamos hablando de lo que es la corriente histórica entonces sí que entra, cuando diferenciamos lo que es un marco general de convivencia, un país, una comunidad o un estado federal, de lo que puede ser a nivel más micro ¿no? pequeñas comunidades, entonces sí. Es decir, cuando se habla de representación siempre se habla de una forma de democracia participativa pero cómo podría ser una democracia participativa en un Estado, si es viable o no es viable es donde entra, ahora, como un referente per sé, no, sino siempre en referencia a.

ENTREVISTADOR: ¿Y se habla de movimientos sociales por ejemplo?

ENTREVISTADO: Movimiento obrero, sí.

ENTREVISTADOR: Movimiento obrero, ¿cuál más podría ser?

ENTREVISTADO: Y luego ya entrando a finales del siglo XIX y XX feminismo.

ENTREVISTADOR: Feminismo.

ENTREVISTADO: Lo que es el sufragismo.

ENTREVISTADOR: ¿Y algunos ejemplos de la actualidad? No sale por ejemplo... ¿Ha hablado en algún momento del 15M por ejemplo? ¿O de la primavera árabe?

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo puede ser...?

ENTREVISTADO: Quiero decir que eso siempre tiene...Es decir, en clase sobretodo de historia, geografía también si estamos hablando por ejemplo con el tema del desarrollo, que vamos a entrar ahora, globalización, desarrollo, todos esos temas entran en globalización, trae un aspecto de qué es respuesta la globalización, pros y contras de la globalización, entonces ahí sí que entra el movimiento ecologista, cambio climático, la primavera...

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces se habla de estos movimientos, digamos otra forma de participación no ortodoxa, no convencional, no...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Pero ya no desde el concepto de la democracia sino desde otro apartado que podría ser las consecuencias, las respuestas a la globalización.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Eso lo he visto en bastantes libros que lo ponen. Una pregunta sobre esto mismo, ¿cómo se evalúa? Por ejemplo si se está hablando de democracia ¿tiene alguna evaluación saber de democracia o algo? ¿Evalúa esos conocimientos concretamente? Bueno ya, acabamos de hablar, el tema de estas dos semanas ha sido la democracia, ¿se evalúa eso o generalmente...?

ENTREVISTADO: Vale, por ejemplo en tercero yo sólo pregunto, o sea pregunto qué es un estado de bienestar, cuáles son las características de un Estado democrático...Y ellos exigen preguntas que siempre hago.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué tipo de preguntas? ¿Pero son preguntas evaluables? No.

ENTREVISTADO: Sí. Yo por ejemplo en el examen, que suelo hacer un examen, dos, pero luego hay otra parte que son trabajos, una parte tiene que ver con el

funcionamiento del sistema político español en el sentido de lo que es un sistema democrático, lo que es un estado de bienestar, cuál es el papel del Estado o la Unión Europea, en el sentido cómo funciona la Unión Europea, una de las preguntas era si consideraban que la Unión Europea era un sistema democrático o no, por qué sí, por qué no. Entonces además de estudiar lo que era la Unión Europea una de las preguntas formuladas es, algo así cómo cuál era el papel de los ciudadanos en la Unión Europea, si consideráis vosotros que era democrático o no y por qué, tienen que argumentarlo.

ENTREVISTADOR: Vale. Ok, ok. Ahora esta pregunta es de opinión ¿le parece que tiene alguna relevancia hablar de estos temas? ¿Le parece a usted relevante que los muchachos, o los chicos y chicas, sepan, me refiero desde el ámbito escolar, desde la vida que viven fuera del instituto no lo sé, pero que conozcan este tipo de instituciones no, de prácticas sociales, de acción social, de participación política no convencional? Es una pregunta de opinión, los estudiantes...A ver si la organizo, los estudiantes dentro del aula ¿es conveniente o tendría utilidad comentarles sobre este tipo de democracia no convencional o este tipo de democracia no representativa? Hablarles sobre movimientos sociales...Sobre eso, ¿o no tiene...? Ya sé que si van para una reválida pues no, pero ¿cabría? Es una opinión. Perdón si me lío con las preguntas pero quiero ser preciso para no...

ENTREVISTADO: Vale. No, no, quiero decir, sí. Vamos a ver, en primer lugar porque considero que la escuela tiene que ser en sentido genérico, como institución, espacio crítico, es decir y como regla general los alumnos son muy poco críticos, son más bien viscerales más que críticos, entonces yo creo que el profesor o profesora, los profesores debemos darles argumentos y referentes para que ellos sean capaces de analizar y enjuiciar la realidad y saber en qué mundo viven. Entonces eso es necesario. ¿El libro de texto ayuda? No, el libro de texto no ayuda para nada, o sea el libro de texto es, muchas veces el libro de texto está desfasado, que ha introducido cosas, pero tal y como viene planteado y las actividades que tiene no son, es más el papel del profesor o de la profesora. Entonces en ese sentido, a esas edades el espacio social donde ellos pueden encontrar, digamos, una visión distinta a lo que es su cotidianeidad es el aula, porque su relación es su familia y sus iguales, entonces la relación familia es lo que ellos escuchan

pero la labor del profesor es totalmente distinta, es decir, cuando tú estás analizando o les estás dando a ellos la posibilidad de que expresen sus opiniones, que me parece muy bien pero yo les digo "Vuestras opiniones me interesan muy poco, me interesan vuestras argumentaciones, entonces en qué os basáis", es ahí donde está la labor de ayudarles a que ellos elaboren conocimiento, pensamiento. Entonces la opinión, vale, muy bien, es tu opinión, y yo siempre les digo "Tú opinión tiene casi el mismo valor que el mío pero vamos a las argumentaciones, en qué te basas", entonces ahí es donde tú ya tienes un papel determinante, el profesor. Y claro que sí, lo considero esencial.

ENTREVISTADOR: ¿No es ideología? Hablar de movimientos, hablar de Greenpeace...

ENTREVISTADO: Ideología en el sentido de una visión de la realidad, si ideología es una visión de la realidad sí pero Greenpeace o cualquier tipo de organización parte de una realidad que es precisamente el cambio climático, entonces si yo hablo del cambio climático, no ya desde un punto de vista ideológico de yo creo que, sino cuál es la situación, proceso de globalización industrial, emisión de CO₂, consecuencias, etcétera. Entonces ahí luego hay una posición, muchas veces por ejemplo hemos abordado tiene sentido no tiene sentido un consumidor, es decir, el consumidor, nuestros actos de consumo son neutrales o tienen consecuencias, si nosotros consumimos un producto que sabemos que hay explotación infantil detrás tenemos responsabilidad ética o no. Esas preguntas se las planteo en valores, entonces ellos nunca se lo plantean, pero si yo digo, si yo sé que estoy, no directamente pero sí indirectamente, éticamente soy corresponsable como el último eslabón de una cadena, pero si yo lo sé, soy. ¿Hay que fomentar el consumo responsable?, o si yo consumo un Iphone y el cobalto, o otros metales que se están utilizando en la elaboración de baterías, está produciendo guerras en República del Congo, o no. Es decir todo este de cuestiones, lanzar preguntas. ¿Ideología? Bueno son posiciones también éticas con respecto a la realidad.

ENTREVISTADOR: Le hago esa pregunta porque una maestra de algún colegio de Coruña tenía miedo de hablar del 15M pero justamente no tenía miedo de hablar de los

movimientos nazis. Mi pregunta es por qué se habla de los movimientos nazis, movimientos de ultraderecha, o pro nazi, o neonazis, por qué no puede hablar del 15M o de la primavera árabe, entonces ella respondía que la juzgaban por vender ideología. Pero la pregunta es por qué si tiene cabida en su contexto hablar de un grupo neonazi, o Amanecer Dorado por ejemplo, un partido, me preguntaba yo eso, por qué...

ENTREVISTADO: No, en mi clase de ciudadanía cuando el 15M se abordó como trabajo específico a partir de la prensa, yo elaboré...

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo fue ese trabajo si se puede saber?

ENTREVISTADO: Yo elaboré, o sea cogiendo...

ENTREVISTADOR: Ya estamos acabando.

ENTREVISTADO: Sí, cogiendo prensa, a mí me interesa mucho que los alumnos lean prensa, entonces utilizo prensa en historia, cuando leo alguna noticia si viene al caso yo voy acumulando, o en valores éticos, o en geografía; ahora por ejemplo el otro día se publicó un artículo en el ElPaís sobre turismo, en el estudio del turismo lo abordé entonces hice un dossier de prensa y un guion de trabajo, entonces a partir de la prensa era quiénes son, quién está en el movimiento del 15M, cuáles son sus ideologías, por qué, un poco qué es lo que están diciendo a partir de ahí ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Entonces mucho a partir de trabajo de prensa y luego discusión en clase, pero siempre partir de una base documental, bien sea la prensa, artículos...Entonces separar lo que es opinión del periodista, lo que es literatura del periodista de lo que es análisis.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. La última pregunta para cerrar sería, ¿experimentan de alguna manera la democracia los chicos aquí? ¿Chicos y chicas experimentan algunas prácticas de tipo democrático aunque sea democracia representativa o

democracia...? Cualquier tipo de democracia ¿le parece que experimentan algún tipo de práctica?

ENTREVISTADO: Vale, sí, yo creo...

ENTREVISTADOR: A parte de lo cognitivo, de comprender la raíz.

ENTREVISTADO: Vale, en mi clase, yo voy a hablar de mi experiencia. Para mí lo importante es que el aula sea un espacio de convivencia y de participación, entonces pregunto mucho y ellos contestan mucho, responden, al principio cuesta porque alborotan, se pisan la palabra, entonces un aspecto en el cual invierto tiempo y esfuerzo es en los procedimientos, es decir, para hablar hay que levantar la mano, tiene que haber respeto, si alguien está aportando algo y está diciendo reboto la pregunta, ¿tú opinas lo mismo que él?, es decir, de alguna forma que ellos vean que todo el mundo tiene derecho pero que es una obligación y es un deber, entonces en ese sentido no es teórico sino que es práctico por ahí ¿no? Si yo diseño una actividad yo esa actividad siempre se la planteo a los alumnos, se la enseño a los alumnos, que ellos digan si la entienden, si es mejorable, si hay aspectos que pueden quitar porque es muy largo, entonces desde ahí es participativo a nivel conceptual lo que van a hacer, lo tienen que hacer pero tienen que entenderlo, si ellos preguntan algo y yo no lo sé digo "No tengo ni idea". De una forma o de otra el profesor no es...Yo no soy la Wikipedia, entonces no tengo por qué saberlo todo pero si estás interesado mañana te lo miro o lo miras tú también. "¿Profe cómo se dice eso?", "Búscalo tú, es tu problema, coges el diccionario, coges tal y luego ya te lo voy a preguntar yo a ti". Entonces en ese sentido lo que procuro no es el profesor que lo sabe todo o el profesor que resuelve todo, si lo puedo resolver pero considero que son ellos los que tienen que dar el paso son ellos los que tienen que resolverlo, entonces es una forma también de ser responsable con respecto a su propio conocimiento. Entonces yo considero que eso de una forma u otra es también ayudar a ser personas y ser personas críticas, personas responsables.

ENTREVISTADOR: Una...No hay ya más preguntas, solamente un inciso ¿de alguna manera con una persona...? Sé que usted de alguna manera lo primero que intenta

fortalecer son las prácticas en su aula, ¿no?, lo que acaba de decir, por ejemplo los turnos de palabra, si hay alguien que va mejorando o aprende a respetar los turnos de palabra ¿de alguna manera en su cabeza, aunque sea de manera inconsciente, eso lo valora como parte del aprendizaje democrático? Es decir ¿influye en la nota? Usted dice "Pues este chico..." tal.

ENTREVISTADO: Sí, sí

ENTREVISTADOR: Aunque sea inconscientemente pero dice "Bueno, mira este chico como aprendió...".

ENTREVISTADO: No, conscientemente, conscientemente. Vamos a ver, esto fue una discusión que habíamos tenido en el departamento ¿no? Si valoramos actitudes a la hora de la nota.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADO: Entonces dijimos, no puede haber una constatación clara de que hay una actitud porque es una apreciación subjetiva en el sentido de que digo, hombre, yo lo veo pero eso no tal, entonces...Ahora que tú valores de una forma u otra, sí, tú ves el esfuerzo, tú ves...Ahora, que por eso vayamos a dar un punto, no, porque eso es subjetivo en el sentido de que otra persona te dice "Yo también lo hice", "No, tú no". Entonces caemos en la subjetividad porque eso significa nota, entonces un alumno te puede decir "Yo también he participado y a mí no me lo estás valorando", entonces a la hora de establecer un ranking de notas caemos en la subjetividad. Entonces una cuestión es si yo participo o soy activo está dentro, digamos que facilita el aprendizaje del alumno o de la alumna, su mejora, su calidad como persona, etcétera, pero que eso revierta en un premio de una nota yo no lo veo.

ENTREVISTADOR: Se valora pero no, no...

ENTREVISTADO: Lo hemos rechazado, lo hemos rechazado.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Eso digamos es como que el alumno en el sentido contrario tiene no, fastidia la participación, tal, se sanciona, no se quita un punto, se sanciona disciplinariamente porque no deja el buen desarrollo de clase, entonces si no deja el buen desarrollo de clases hay más sanción disciplinaria, si mejora por qué tiene que haber digamos un premio en la nota y caemos ahí...Yo creo que caemos en la subjetividad porque muchas veces tiene que ver pues que hay alumnos o alumnas que tienen un feeling, que son, que tienen más habilidades sociales y otros son más tímidos...Entonces ¿qué mejora? lo que sí ves tú que las clases, yo ahora vengo de tercero que son treinta, de ahora a principio de curso la clase ha evolucionado positivamente una barbaridad, hay momentos de calma, hay momentos de participación, se esperan, participan...Al principio de curso cuesta más, entonces todos ellos ganan, es decir las notas van mejorando ¿Por qué? porque el alumno es capaz de decir "Esto no lo entiendo" o hay una parte de las clases que las damos en inglés "No lo entiendo", te preguntan más, nadie se ríe unos de otros, eso sí que no se consiente, entonces la mejora es sustancial.

EP14. Entrevista al profesorado 14.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP14
SEXO	Hombre
EDAD	38 años
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	10 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	33 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Su experiencia como docente ¿data de qué año?

ENTREVISTADA: Desde el 2008.

ENTREVISTADOR: Ha estado siempre...Hablando de este año, bueno, ¿las asignaturas que ha dado en el pasado cuáles han sido? O sea así...

ENTREVISTADA: Todas las relacionadas con el departamento de geografía e historia. He dado todo, todos los niveles, todas las materias posibles a excepción de historia del arte de segundo de bachillerato.

ENTREVISTADOR: A excepción de historia del arte. Y hablando de eso, a mí me interesaría hablar de ESO, bachillerato no llego hasta ahí, entonces podemos decir que de ESO básicamente todas, historia...

ENTREVISTADA: Sí, yo he dado desde primero hasta cuarto de la ESO, también he dado los dos niveles de bachillerato, pero la única materia que no...Que hasta ahora no di es de segundo de bachillerato historia del arte, lo demás todo.

ENTREVISTADOR: ¿Y educación para la ciudadanía?

ENTREVISTADA: También.

ENTREVISTADOR: ¿Y valores...?

ENTREVISTADA: Valores éticos también, ahora mismo tengo dos grupos con valores éticos.

ENTREVISTADOR: Ah, perfecto, eso ha sido en el pasado...

ENTREVISTADA: Incluso ética.

ENTREVISTADOR: Ética también.

ENTREVISTADA: De cuarto también, cuando había ética de cuarto.

ENTREVISTADOR: Y en este año, en este año que estamos, en este curso académico ¿qué asignaturas tiene y qué cursos por favor?

ENTREVISTADA: Doy geografía e historia de primero y segundo.

ENTREVISTADOR: Sí, de primero y segundo.

ENTREVISTADA: Y los valores éticos de dos grupos de segundo.

ENTREVISTADOR: De dos grupos de segundo de la ESO. Vale, eso es el curso académico actual ¿no? Quería preguntarle, ya nos fuimos a...Su formación es historiadora, es geógrafa, es socióloga, es...

ENTREVISTADA: Yo hice historia del arte.

ENTREVISTADOR: Es historiadora. Y de Santiago me imagino ¿no?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y quería preguntarle con respecto, como vamos a hablar de democracia, de participación política, de acción social...Bueno, en fin, ¿ha hecho algún curso, tiene alguna formación específica? Por ejemplo cuando hablaban de ética, educación para la ciudadanía ¿tiene alguna formación específica sobre ese tema? Por ejemplo pues yo sí que me hice un curso, no me acuerdo cómo se llama esta organización que hace cursos para maestros, se me acaba de olvidar, bueno, acaba de hacer un curso ¿lo ha hecho?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Curso específico?

ENTREVISTADA: No, no porque pienso que casi todos los cursos que di si no están relacionados con la materia, si no son componentes de geografía e historia tienen que ver con eso, con el uso de las tecnologías...Y aspectos más bien psicopedagógicos ¿no?, por ejemplo el último curso que hice fue para tratar en el aula el alumnado con TDH, entonces son más cosas de metodología de ese tipo que componentes...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Porque luego estaba pensando con la otra chica, con la otra chica tampoco llegué a hacer ningún curso sobre identidad o sobre géneros, la verdad es que no.

ENTREVISTADOR: Bueno, vale, perfecto, listos. Hablando de valores éticos ¿cuántas horas está? Una a la semana ¿verdad?

ENTREVISTADA: Sí. Yo en este caso tengo, como son dos grupos son dos horas.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Para cada grupo.

ENTREVISTADOR: Vale. Listos. Cuando...No sé si recuerda, le pido que retrocedamos en el tiempo un poco a la época en la que estaba con educación para la

ciudadanía, ¿cuándo fue la última vez que dio esa asignatura o que estuvo a cargo de esa asignatura?

ENTREVISTADA: Educación para la ciudadanía...La última vez en el curso del 2009 al 2010.

ENTREVISTADOR: Hace tiempo ya ¿verdad?

ENTREVISTADA: Ahá.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces vamos a poner aquí 2009, 2010.

ENTREVISTADA: Sí, ética por ejemplo de cuarto fue hace cuatro años.

ENTREVISTADOR: ¿Ética de cuarto?

ENTREVISTADA: En este centro además.

ENTREVISTADOR: Entonces sería 2012, 2012 a 2013.

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Bueno, vamos a dejarlo así. Tampoco tiene que ser exacto.

ENTREVISTADA: Sí, hace cuatro años.

ENTREVISTADOR: Bueno, tampoco pasa nada, tampoco es tan importante. Ahora sí entramos en materia, le quería preguntar sobre los libros de texto que usa ¿usa libros de texto?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Por ejemplo hablando de la ESO, bachillerato y eso ahora no, por ejemplo geografía e historia y valores éticos que es lo que está actualmente ¿qué editorial emplea?

ENTREVISTADA: Santillana.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué Santillana? Por qué esa y no Xerais, o porque esa y no Vicens-Vives o por qué...

ENTREVISTADA: Nos parece al departamento que es el libro más completo en contenidos, a la hora de las actividades que plantea para las competencias, para el desarrollo de las Tic...O sea nos parece que es la mejor opción.

ENTREVISTADOR: Y una pregunta ¿el tipo de uso que le da a los libros de texto...? Con esto quiero decir, ¿es un referente tan sólo temático, es un referente de actividades, lo sigue más o menos al pie de la letra? ¿Qué tipo de uso le da o para qué lo usa?

ENTREVISTADA: Yo intento que lo utilicen lo máximo posible porque ya que lo tienen, ya que tienen que cargar con él, que le den uso ¿no? Entonces yo mi propia metodología es tomar el tema que vamos a dar, preparo una presentación para poner en la pizarra digital y ellos lo que tienen que hacer es ir subrayando en su propio libro de texto, así ya tienen un resumen hecho, es una manera también de que no se me pierdan, no se me vayan cada uno a su mundo particular. Y luego sí que es verdad que me interesan especialmente las actividades que vienen al final de cada tema, porque ahí es un poco donde se trata la competencia social, la competencia cultural, es un tema de las Tic, sobretodo eso porque trae textos para leer, para comparar, para desarrollar...A veces cosas para buscar en internet, por eso sí, el libro yo pido que lo usen bastante.

ENTREVISTADOR: Ahá. Y si dijéramos cuántas veces, qué porcentaje de la clase...No. Voy a hacer la pregunta así literalmente para no...¿Qué frecuencia de uso tiene el libro de texto en clase?

ENTREVISTADA: Prácticamente a diario. Conmigo a diario.

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. Y ocupa digamos gran parte de la clase ¿verdad?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y el criterio de selección de Santillana me decía que era porque encontraron que era el más completo, con actividades, con competencias y de contenido, era eso lo que acaba de decir ¿no?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y existe algún procedimiento, digamos un poco más formal, de selección? Por ejemplo, para escoger un libro pues, no sé, hay unos delegados por año y hacemos, cogemos una ficha y le ponemos de uno a diez, o algo así, o una escala Likert, o no sé...

ENTREVISTADA: No. Recuerdo que antes las editoriales te mandaban un ejemplar de libros de cada uno de los cursos, entonces tú podías ver un poco cómo se desarrollaba el libro, los contenidos que tenía, ahora no, ahora te envían soporte digital y puedes ver uno o dos temas, a lo mejor puedes ver algo en relación al cuaderno para el profesor pero poco más, como que si quieres ver más material ya tienes que comprometerte a que vas a utilizar ese libro. Sé que a mis compañeros también les gusta el libro de Santillana porque tiene libro digital, entonces claro, te permite conseguir licencias para los alumnos y que dispongan del libro digital si lo quieren en casa porque es una forma, bueno, de hacer las actividades de una manera diferente, a través del ordenador, y yo también la ventaja que le veo es que te permite si quieres dejar el libro de texto en clase y en casa puedes usar el digital y así no tener que cargar con él.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces el criterio, digamos que no existe un criterio de selección sino que simplemente cada uno coge el libro y le da un vistazo.

ENTREVISTADA: Y sí, dialogamos a ver qué nos parece.

ENTREVISTADOR: Vale, ok. Correcto. Vale, bien, ahora sí...Bueno, falta una pregunta sobre los libros de texto, una pregunta, yo sé que es contradictoria la pregunta que le voy a hacer pero por lo menos su percepción me interesa. Sé que lo usa, dice a diario, en su opinión ¿introducir libros de texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje es útil? Es decir ¿funciona? ¿Sirven los libros de texto? Yo no estoy a favor ni en contra, simplemente es una pregunta para entender. ¿Sí funcionan? ¿Es una herramienta que funciona o es más para que no se vayan a otro, como decía, a su mundo personal, a su mundo individual?

ENTREVISTADA: Desde mi experiencia personal, para mí el libro supone facilitarme el trabajo porque el libro está ahí, ya tiene su organización, ya plantea los contenidos, plantea las actividades y a mí me facilita la labor porque si no de otra manera tendría que buscar yo los materiales, los contenidos y pasárselo a ellos. Ellos algo necesitan, si no es el libro que les des los apuntes, algo les hace falta. Para mí la diferencia radica en eso, que como docente es mucho más fácil tener un libro que no tenerlo porque yo he tenido ocasiones en las que no había libro y tenía que organizar yo los contenidos, entonces eso supone un trabajo a mayores.

ENTREVISTADOR: Vale. O sea que facilita el trabajo básicamente.

ENTREVISTADA: Para mí facilita, que sea indispensable no me parece que sea indispensable por eso, porque si tú decides no utilizar un libro porque vas a darle tus propios apuntes a tus alumnos ellos terminan teniendo algo de lo que poder estudiar ¿no? Pero eso, no es indispensable.

ENTREVISTADOR: Ahora pregunto ¿sirve para aprender? ¿Funciona para su cometido, para aprender? ¿Los chicos aprenden con los libros de texto? Es la pregunta en general.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Es que intento, el tipo de pregunta cómo la plantee también...No quiero ser tendencioso a la hora de hacer las preguntas, entonces mi pregunta es ¿sí, cumple su cometido el libro de texto?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Se aprende con él?

ENTREVISTADA: Sí, aprenden, porque si no es por lo que tú les marcas que tienen que estudiar para un examen yo me fijo que muchas veces se ponen a mirar las imágenes y las cosas que aparecen, entonces sí, a veces ellos observan por su cuenta y la verdad es que también aprenden cosas de ahí.

ENTREVISTADOR: Ok, bueno. Bien, ahora dejemos de lado los libros de texto, esto es simplemente una contextualización digamos para saber cómo funciona porque una de las cuestiones que trato son los libros de texto. Ahora si no le importa me gustaría que nos volviéramos, nos remontáramos a algún momento en el que haya dado democracia, que tenga que ver, vamos a hablar de democracia y todo lo que eso conlleva. De lo que recuerde, tampoco es un... ¿Cuándo fue la última vez que trabajó en clase el concepto de democracia?

ENTREVISTADA: Yo creo que siempre.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADA: Porque claro, lo que tiene una asignatura como la mía es que te ayuda a comprender de alguna manera lo que pasa ahora, entonces muchas de las veces es inevitable comparar lo que tenemos ahora con lo que había antes ¿no? Yo por ejemplo ahora con ese primero de la ESO que empezamos con la parte de historia, con prehistoria, luego llegarán las grandes civilizaciones, llega Grecia y es el origen de la democracia. Estás en segundo de la ESO y estás viendo la Edad Media, una época en la que la sociedad se basaba en estamentos, era todo tremendamente rígido, también tienes que hablar de eso porque estás viendo que ahí hay unos privilegios para unos pocos, la mayor parte de la población no tenía nada y es inevitable hacer comparaciones con lo que los chicos tienen ahora de lo que había antes.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Geografía vale, historia te lo permite y geografía no tanto a menos que entres en la parte de política.

ENTREVISTADOR: ¿Generalmente se llega ese apartado?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Al final de...

ENTREVISTADA: En tercero.

ENTREVISTADOR: En tercero, sí. Y cuando hablamos de tercero por ejemplo...

ENTREVISTADA: En tercero de la ESO sí.

ENTREVISTADOR: Pues veo que aquí por ejemplo en tercero no...

ENTREVISTADA: Este año no me toca.

ENTREVISTADOR: ¿Pero le ha tocado alguna vez esta asignatura en tercero de la ESO?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo fue la última vez?

ENTREVISTADA: El año pasado.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces si nos remontamos a ese momento, seguimos con la democracia ¿qué se hablaba de democracia? Por ejemplo surgió el concepto de democracia porque lo he visto en los libros de texto, he analizado toda la producción de libros de texto que hay en Galicia, la he analizado, los he recogido todos, son como 400 libros, sé que en geografía aparece como usted dice en la última parte. Cuando hablaban de democracia en clase, ¿de qué hablaban o cómo podría ser una clase? Vamos a hablar de democracia, entonces qué temas hablaron. Si recuerda.

ENTREVISTADA: ¿En tercero de la ESO?

ENTREVISTADOR: Sí, en tercero.

ENTREVISTADA: Porque en tercero de la ESO, claro, se ve política entonces en política eh... Ves diferentes tipos de regímenes políticos, entonces claro, dictadura frente a las democracias, entonces claro, comparas una en la que te encuentras con que el poder lo concentra una persona o un grupo y hay mucha ausencia de libertades, frente a lo que sería la democracia y dentro de la democracia cómo se garantiza ¿no? Cómo

funcionan las elecciones, una vez que se producen las elecciones cómo funciona el parlamento, qué es, cómo funciona el Gobierno, cómo el poder judicial funciona de manera independiente...Todas esas cosas.

ENTREVISTADOR: Vale. Siguiendo con el tema de la democracia quería preguntarle, una clase, si podemos volver a remontarnos a tercero a esa época, al año pasado, entonces me comenta que esas son las temáticas y cuando empieza la clase hablamos de cómo ocurre, cómo se lleva a cabo la clase, entonces ya hemos hablado ¿no? elecciones, oposición a la dictadura...Que es lo que más o menos me ha dicho, ¿y cómo es? ¿Empiezan con la lectura de algún texto del libro de texto? ¿Empieza usted hablando o cómo se lleva a cabo esa clase de democracia? Hablando de tercero de la ESO.

ENTREVISTADA: Si yo por ejemplo es la primera clase empiezo a explicar ¿no? Intentando seguir un poco lo mismo que dice en el libro de texto para que no se me pierdan, lo más probable es que en la clase siguiente hagamos un recordatorio de lo que vimos porque yo normalmente lo que suelo hacer es empezar preguntándoles por lo visto en la clase anterior.

ENTREVISTADOR: Ok.

ENTREVISTADA: Entonces ahí es cuando empiezo a hacer preguntas y me fijo a ver si hay dudas, a ver si entendieron y a veces puede ser que lo acompañe de algún video.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces llega y lo primero que hace es comentar un poco, no necesariamente siguiendo la línea del libro de texto y así se agota hablando esa clase, digamos, magistral, ¿podría decirse que la primera clase es una clase magistral, así básicamente?

ENTREVISTADA: Yo procuro que no sea una clase magistral en el sentido de estar únicamente hablando yo, sí que es verdad que eso, cuando hay dudas, cuando quieren aportar algo que tiene que ver con la materia pueden colaborar, lo que pasa que también te das cuenta de que ellos saben ciertas cosas, lo que saben probablemente es lo que

viven en casa, entonces muchas veces tengo que cortar porque sí que hay muchas...Ideas preconcebidas que no se ajustan demasiado, sobretodo es por no conocer bien el mecanismo del sistema ¿no? Por ejemplo ellos no entienden la función que tiene el parlamento, ellos se piensan que cuando tú vas a votar es porque vas a votar directamente al gobierno, entonces no, ahí es cuando tienes que explicar varias veces. A veces incluso lo comparas con otros países como por ejemplo Francia, ¿no? porque aparte España tiene su propia complejidad de ser un Estado de las autonomías, entonces es explicar por un lado cómo funciona el gobierno central y cómo funcionan los gobiernos autonómicos.

ENTREVISTADOR: Ahá. Ahora bien, con respecto a la respuesta que me da, digamos que yo, si me permite lalicencia, yo abarcaría, abarcaría no, enmarcaría esta...Lo que me dice de democracia dentro de un tipo de democracia, existen muchos ¿no? ¿Existe algún otro modelo de democracia en el cuál, o ha hablado en algún momento en clase de un tipo de participación política o de democracia que no sea necesariamente la electoral digamos? ¿Ha hablado por ejemplo de otro tipo de participación que no sea electoral? Por ejemplo participar en un sindicato o participar en una huelga, o participar en un movimiento social, es decir, mi pregunta, voy a resumirla, lo de votar a las elecciones y la función del Parlamento digamos que es un tipo de democracia, en mi opinión, es un tipo de democracia liberal, representativa, electoralista...Lo que sea, pero existen otros tipos de participar, formas de participar que no es necesariamente la elección. ¿En clase en algún momento ha ocurrido que hable sobre otros temas que no sean, digamos dentro del concepto de democracia, que no sean las elecciones?

ENTREVISTADA: Sí, pero relacionado más con economía, porque por ejemplo si tratamos eso de, por ejemplo el derecho laboral o huelgas, claro, eso ya se ve en economía.

ENTREVISTADOR: En economía.

ENTREVISTADA: En lo que sería la parte de economía, que también se ve en tercero.

ENTREVISTADOR: Y pregunto y...Una...

ENTREVISTADA: Porque yo por ejemplo un ejercicio que me gusta hacer con los de tercero es llevarles un contrato de trabajo, para que vean cómo funciona, las partes que tiene, entonces yo les pongo un caso práctico y tienen que ir cubriendo, entonces para que vean las cláusulas que van apareciendo, cómo se fija todo y después un poco derecho laboral y que un mecanismo que ellos tienen cuando ven que no se están cumpliendo sus derechos laborales es la huelga, cómo funciona la huelga, los sindicatos...Pero claro, eso ya más relacionado con economía.

ENTREVISTADOR: Más relacionado con economía, bien. Lo que tiene que ver, por ejemplo, con democracia participativa, presupuestos participativos, movimientos sociales y eso, ¿esos temas no los ha tocado o los ha tocado? Me refiero un tipo de participación democrática no necesariamente convencional, ortodoxa. No, solamente lo pregunto por saber si en algún momento, pues no sé, el 15M, vamos a hablar del 15M, vamos a hablar de...No sé, de la Marea, o vamos a hablar de...No sé, yo pongo ideas que no estén centradas en las elecciones.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: En el sistema institucional ya montado.

ENTREVISTADA: Eso lo veo viable con cuarto de la ESO o con los grupos de bachillerato porque son más conscientes de la realidad política y de lo que se vive en el día a día. No me imagino hablando de esos temas ahora mismo con los alumnos que tengo de primero y de segundo de la ESO porque los veo demasiado infantiles todavía como para tratar esos temas, pero sí que en su día hablar de lo que está...Por ejemplo el año pasado tenía un grupo de segundo de bachillerato y sí, me preguntaban por todo lo de Marea, por el tema de Ciudadanos, de Podemos...De toda esa inestabilidad que se generaba al no decidirse, al no haber un acuerdo entre las diferentes fuerzas políticas pero es eso, con alumnos que ya tienen una edad y aparte yo me doy cuenta de que, no especialmente lo que se da en cuarto, que claro, es la historia contemporánea, eso les da bases para poder ver realmente cómo funcionan las cosas ahora.

ENTREVISTADOR: Ahá, bueno. Con respecto a generalmente cómo se evalúa, por ejemplo volviendo al tema de tercero, del año pasado, ¿cómo se evalúa? ¿Cómo es la forma de evaluar? Tipo test, por trabajos, por...

ENTREVISTADA: El año pasado, porque este año también va por porcentajes pero son porcentajes diferentes, el año pasado lo que utilizábamos era sesenta por ciento exámenes, exámenes que yo me opongo totalmente al tipo test, prefiero exámenes de hago una pregunta concreta y que respondan. Y después el resto, el cuarenta por ciento, trabajo obligatorio, otras tareas que se pongan en clase, la participación...Porque bueno, muchas veces digo que la actitud es importante en el sentido de actitud hacía la materia, en principio ellos están aquí y saben que tienen que tener un comportamiento, si no tienen un buen comportamiento tienen faltas de conducta. Entonces la actitud implica el me intereso por la materia, participo, pregunto, eso.

ENTREVISTADOR: Ok.

ENTREVISTADA: Entonces el año pasado era sesenta por ciento exámenes y cuarenta por ciento el resto. Este año...

ENTREVISTADOR: Cuarenta por ciento el resto de...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Sesenta por ciento exámenes y cuarenta por ciento el resto.

ENTREVISTADA: El resto que era eso, siempre había un trabajo obligatorio por evaluación, después las tareas que yo iba mandando y las iban haciendo y eso era participación en clase.

ENTREVISTADOR: Ahá. Perfecto. Bueno, ya nos quedan sólo, ya vamos terminando.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: ¿Tenemos poco tiempo verdad?

ENTREVISTADA: Ehm...Veinte minutos quedan.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, creo que es justo. Ahora hablando de...Ya no hablando de contenidos ni temas de enseñanza, más hablando del tipo de práctica, digamos la cultura escolar, como el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el IES, ¿participan chicos y chicas en algún tipo de proceso democrático aquí?

ENTREVISTADA: Sí, hace poco por ejemplo tuvieron que votar para el consello escolar.

ENTREVISTADOR: Ok, el consello escolar. ¿Algo más?

ENTREVISTADA: Cada vez que empieza un curso votan para delegado.

ENTREVISTADOR: Y delegado.¿Qué tal se desenvuelven ese tipo de actividades con los chicos y chicas?

ENTREVISTADA: Bueno lo de la elección a delegado siempre es una risa ¿no? porque primero, claro, quieres que se ofrezca la gente ¿no? que se ofrezcan porque se supone que es un cargo de responsabilidad, que la gente se ofrezca y que el resto voten. A veces, claro, como no se ofrece nadie entonces dices pues nada, votar a quién os parece la persona más apropiada, pero muchas de las veces te encuentras que votan a una o dos personas en concreto para fastidiar, en el sentido de que ser delegado supone responsabilidad pues toma, fastídiate, y votan precisamente al peor, vamos, al más irresponsable de todos. Porque claro, aquí por ejemplo implica, con el rollo este de las tecnologías, cuidar de la llave donde están guardados los ordenadores, cuidar de que esté siempre bien cerrada, asistir a las reuniones que se puedan hacer con el resto de delegados, a lo mejor el jefe de estudios los convoca porque les quiere decir algo a los delegados para que se lo comuniquen al resto de sus compañeros...Entonces eso es un...A veces es una risa total. Pero para el consello escolar, claro, es algo mucho más...Mucho más serio, entonces ahí sí que insistes un poco más en los candidatos que se presenten, lo que implica, porque ahí ya supone que se están tomando decisiones importantes, porque no sólo se reúnen alumnos, se reúnen padres, representantes de

profesores, el equipo directivo y ahí sí que claro, avisan incluso de que tienes que ir con algo que identifique quién eres, si no es con el carnet del instituto con el DNI y muchas de las veces, claro, "No tengo DNI ¿pero no puedo votar igual?". "No porque en unas elecciones de verdad no te dejan y si tú no demuestras quién eres no puedes". Y muchos se quedaron sin votar por eso, por venir sin el DNI y sin nada. Entonces procesos así de elegir todos los años con lo del delegado y después cada, ahora mismo no me acuerdo si es cada dos o cada cuatro para el consello escolar.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADA: Porque como tienen...Los alumnos van promocionando, entonces claro, hay que ir renovándolos.

ENTREVISTADOR: ¿Y algún tipo de actividades, hablando de democráticas, que sean diferentes a estas elecciones de consello escolar y delegado? ¿Algún otro tipo de...?

ENTREVISTADA: Yo alguna vez he ido al Parlamento a Santiago.

ENTREVISTADOR: ¿Pero con los chicos?

ENTREVISTADA: Sí. Se les lleva entonces son, creo que es una semana concreta en la que a los centros se les permite poder ir al Parlamento, entonces tienes una visita guiada en la cual te van explicando cómo se distribuyen los diferentes grupos políticos que forman el Parlamento, las salas que tienen y luego te llevan a la sala principal. Incluso a los chicos les dan la posibilidad si les apetece de subir al estrado por si quieren dar algún discurso o alguna cosa así, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Bien. Son los chicos y chicas de aquí, ¿se les nota que haya chicos que participen, no sé, en organizaciones voluntarias o que vayan, por ejemplo si hay una huelga o algo, se escuchan esos comentarios? "No pues yo voy a ir, mañana hay huelga pues mañana..." ¿Se ha escuchado en algún momento?

ENTREVISTADA: No, la verdad, bueno, yo con los de primero y segundo ya nada porque en principio se supone que esos grupos no pueden hacer huelga, pero sí que en

su día escuchaba "Hay huelga, pues yo voy a ir a la manifestación de no sé dónde, sí yo voy a ir a tal sitio..." Y después, claro, a la hora de moverse veo, claro, mucho más a los de tercero y cuarto en ese sentido de organizar cosas que los de primero y segundo, es que hay alguno de primero que es que la verdad los ves y dices, es que son niños todavía.

ENTREVISTADOR: Claro, claro, sí, sí, lo entiendo. Ya con esto termino, en la revisión que he hecho de los libros de texto, porque he hecho investigación en Orense, Pontevedra, Lugo...He encontrado, esta es mi opinión y es una de las hipótesis en las que he trabajado, una de ellas, he notado que todo el tipo de democracia que aparece representada en los libros, de todos los libros de texto que he analizado ese tipo de democracia es un tipo de democracia electoral, digamos que en lo que se centran estos libros de texto todo el tiempo es en comentar que la forma de participar ciudadana, cómo ser un buen ciudadano es aquella persona que vota y no una persona que cumple con sus funciones, ir y votar cada cuatro años. Pero es muy escaso el espacio que se le da a otras cosas, a un tipo de participación alternativa o no ortodoxa, he notado que todo es lo institucional pero no hay otro tipo de participación, por ejemplo cosas como el 15M no aparecen, se le da más espacio a los movimientos neofascistas por ejemplo que al 15M; yo no estoy a favor ni en contra pero me pregunto ¿por qué no? Si tiene espacio un movimiento neofascistas porque no tiene un movimiento, o el movimiento feminista que es de los que más tienen pero no lo tienen, debería tener tanto espacio como el movimiento neofascista ¿cierto? ¿Sí? ¿Por qué cree...? Primero ¿le parece bien o qué opina de este tema? Esto es una pregunta de opinión simplemente.

ENTREVISTADA: Yo creo que quizás el problema sea, claro, estamos hablando de hechos totalmente actuales, entonces si no lo ves en geografía que se supone que es cómo se estudian las cosas que están ocurriendo ahora, claro, tienes que esperar a dar historia contemporánea, o sea tienes que esperarte a cuarto o a primero de bachillerato...Y a veces, claro, te encuentras con que quieres hablar de esas cosas que tienen que ver con la actualidad y como que no te da tiempo porque siempre tienes ese peso encima de que tienes un...Una serie de contenidos que dar y que a veces como que

no te puedes parar mucho en ciertas cosas. Yo por ejemplo recuerdo en primero de bachillerato, que estuve dando primero de bachillerato estos últimos tres años, recuerdo que al final de todo, al final de cada tema intentaba enlazar lo que se estaba viendo en ese tema con algo que estuviera pasando en la actualidad, entonces por ejemplo recuerdo uno de los primeros temas que era monarquía absoluta...

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADA: Pues directamente uno de los temas del final era ¿monarquía o república?, si realmente el hecho de que existan todavía las monarquías es algo que está bien que pase o no. Recuerdo que también al hablar de...Por ejemplo la crisis entre guerras, cómo van subiendo los fascismos en el poder sí te enlaza con el tema de los neofascismos, pero al mismo tiempo también te enlaza con el crecimiento de los movimientos de izquierda, entonces yo me acuerdo que en su día era inevitable no hablar de lo que había pasado con Grecia por ejemplo, es inevitable hablar con todo lo que está pasando del fundamentalismo islámico, cómo la extrema derecha está ganando puestos en Francia. Lo que pasa que eso, yo considero que hay determinados niveles, determinadas materias que te permiten hablar de esos temas y otros que no.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADA: Yo por ejemplo no me veo...

ENTREVISTADOR: Cuando dices te permiten ¿es por la estructuración que tiene el libro de texto, o por la estructuración que tiene qué? Cuando dices no te permiten, quién es ese sujeto que no permite. No lo entiendo.

ENTREVISTADA: Por ejemplo no me lo veo al profesor o a la profesora de matemáticas hablando de ese tema con sus alumnos, precisamente porque, claro, se supone que tiene que dar otra serie de cosas, tiene otros contenidos que dar ¿no? Y claro, al final de todo te exigen a ver qué resultados tuviste, y te exigen que los alumnos tengan conocimientos en una serie de cosas, entonces a mí por ejemplo me parece mucho más fácil ya en sí la materia hablar de esas cosas que para otras materias.

ENTREVISTADOR: Ahá. Vale, vale, de ciencias sociales me interesaba.

ENTREVISTADA: Sí, reconozco que el hecho de que por ejemplo el libro de Santillana, en un tema como es la monarquía absoluta y la monarquía parlamentaria, al final de todo aparezca lo de la república y lo de la monarquía con un tabla que te va contando cómo han ido desapareciendo las monarquías en diferentes países a lo largo del tiempo, o te trae varios textos de artículos de prensa, o una imagen de monarquías que existen hoy en día, claro, te facilita mucho hablar de eso, porque aparte es como que tienes ahí un pequeño guion para... Sé que puedo hablar de esto y de lo otro, y tal, y que ellos comparen.

EP15. Entrevista al profesorado 15.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP15
SEXO	Mujer
EDAD	-
TITULACIÓN	Lic. Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EpC
EXPERIENCIA DOCENTE	-
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	32 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

NTREVISTADOR: Qué asignaturas tiene a cargo.

ENTREVISTADA: Yo soy profe de filosofía, entonces ética y ciudadanía sí, sí que doy muchas veces, claro.

ENTREVISTADOR: Vale, pues me parece perfecto. Le pido que cuando usted crea que debe irse, me lo dice.

ENTREVISTADA: Vale.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: "Mira..."

ENTREVISTADA: Vale, vale, vale.

ENTREVISTADOR: "Me tengo que ir..." (*****)

ENTREVISTADA: Yo dependo del timbre, o sea que... Y si viene algún alumno a pedirme alguna cosa...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale.

ENTREVISTADA: Tal...

ENTREVISTADOR: O sea que tenemos unos minutitos, tenemos.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Bueno.

ENTREVISTADA: Sí, tenemos un tiempo.

ENTREVISTADOR: Bueno, bien. La tesis tiene que ver con (*****) y socialización política. Entonces, mi primera pregunta que yo le hago es a lo largo de lo que ha... Usted ha sido profesora, especialmente educación ético cívica y para... Y educación para la ciudadanía, ¿emplea libros de texto muy generalmente, poco, más o menos...?

ENTREVISTADA: A ver, mi situación es un poco especial, yo soy profesora en expectativa de destino, es decir, tengo la oposición aprobada, pero no tengo un centro adjudicado.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Entonces eso hace que cada año esté en un sitio distinto, en un centro distinto.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADA: Y que cada año, pues si llegas y te encuentras con que hay un libro establecido, tienes que usar ese libro. O sea, los departamentos deciden si hay un libro de texto o no. (Ruido) (*****) profesores y deciden qué libro de texto va a haber para esa asignatura. Una vez que lo colocan, o sea, que lo ponen... (Tos) Tiene que estar vigente por lo menos 4 años, por eso de que tienen los hermanos y que tal, tiene que

estar 4 años. Entonces, yo si llego a un centro y hay un libro de cabecera puesto... (Ruido) No tengo más remedio que utilizarlo. Entonces, he utilizado muchos, yo he utilizado desde Anaya, he utilizado los del Serbal, he utilizado los de Xerais... Es decir, que he pasado... Los de... (Ruido) Los que hace el Seminario para la Paz también los he usado. O sea que más o menos por mis manos yo creo que han pasado todos los libros de ética y ciudadanía que en este momento se están utilizando.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál es la...? Si yo le preguntara...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: No existe...

ENTREVISTADOR: Cuál de los que más (*****)...

ENTREVISTADA: Esa... El libro... A ver...

ENTREVISTADOR: O el que más...

ENTREVISTADA: El libro perfecto para un profesor yo creo que no existe nunca, o sea, eso es una cosa que no está... Porque cada uno tiene una manera de ver las cosas y de organizar su trabajo. Entonces, yo si tengo la oportunidad, a mí me gusta elaborar mi propio material. A mí me gusta, si tengo desde luego posibilidades... Si yo, por ejemplo, llego a un centro y no hay un libro de cabecera puesto, entonces yo paso material que elaboro yo. (Ruido) Así. Porque me resulta más cómodo, puedo organizarlo... Puedo jugar mejor, ahora... Primero esto, luego lo otro. Te da más libertad. Claro, siempre te tienes que ajustar al temario, a lo que dice el DOG.

ENTREVISTADOR: Si.

ENTREVISTADA: Los temas (*****) Te tienes que ajustar a eso.

ENTREVISTADOR: Claro.

ENTREVISTADA: Pero... Pero vamos, por ejemplo, los derechos humanos, pues una historia de los derechos humanos es una de las cosas que están en 4º de... ¿No? Un recorrido histórico.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: En 4º.

ENTREVISTADA: Pues ese recorrido histórico, a mí me apetece más hacérselo yo...

(Ruido) Que que cojan un libro que no incide suficientemente en este aspecto o pasan...

Pues si se lo das tú, siempre puedes mover un poco las cosas, incluso puedes hacer mezclando contenidos del libro... (Tos) De libros de distinta editorial. Puede ser

(*****).

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguna editorial...? (Ruido) ¿Que de pronto...? Yo sé que no es... Me acaba de aclarar que no hay perfecto...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Que no... No hay perfecto.

ENTREVISTADOR: Pero alguna que diga "(*****) trabajar con esta"

ENTREVISTADA: A ver, hay cosas...

ENTREVISTADOR: No es porque yo vaya (*****) editoriales...

ENTREVISTADA: No, no, no, no.

ENTREVISTADOR: ¿Sabe?

ENTREVISTADA: A ver... Los contenidos más o menos son iguales (*****) y puedes trabajar perfectamente con cualquiera de ellos...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Eso es así, o sea, no hay ninguna cosa inventada así especial ni nueva en ninguno de... En ninguna de las editoriales. Hay algunos temas que, por ejemplo, el de Serbal están muy bien.

ENTREVISTADOR: ¿Ah, sí?

ENTREVISTADA: Por ejemplo, el tema ese del desarrollo de los derechos humanos, el tema de... El tema de la democracia, los orígenes de la democracia, los griegos, todo eso, eso en Serbal está bastante interesante.

ENTREVISTADOR: Serbal. Esta editorial déjeme decirle que no la he tratado nunca.

ENTREVISTADA: Nunca.

ENTREVISTADOR: He analizado... Cantidad de libros...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Es que es raro...

ENTREVISTADOR: De texto...

ENTREVISTADA: O sea, es... Yo solamente me he encontrado con esos libros en una ocasión (*****).

ENTREVISTADOR: ¿Sí? (Risa)

ENTREVISTADA: En una ocasión. (Ruido) Pero de verdad que está bastante bien. Y después los del Seminario para la Paz tienen algunas cosas buenas y otras no tan buenas. Por ejemplo, el libro de ética, que es el que yo tuve oportunidad de mirar, es mucha teoría, o sea, es un lenguaje un poco complicado para los niños de esa edad. A ver, no es que no esté bien, porque el contenido está muy bien...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Lo que pasa es que el lenguaje cada vez es un poco... (Ruido) Para ellos... Vamos, los niños de 4º de la ESO tienen un nivel muy bajo de lectura, a ver, no

tienen mucha... No son lectores. Seamos realistas, los niños estos no son lectores la mayoría, hay excepciones.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADA: Hay niños que sí, pues puede haber en un clase a lo mejor dos... O sea, sí, pero no son, en general, no son lectores, entonces como les compliques un poco el lenguaje, olvídate.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Que ya no va con ellos. Entonces ese libro estando bien, tiene... Yo le veo (*****) para los chavales, porque tiene un lenguaje (*****) complicado para ellos, para lo que es el nivel usual de... De su manera de hablar. Eso de que leen un frase... "A ver, ¿qué habéis entendido?" Y los ves que hay muchos que no... (Ruido).

ENTREVISTADOR: Bueno, quisiera concretar aún más la pregunta. Yo estoy trabajando con el concepto de participación política y en los 70 libros que he analizado, he encontrado... Le voy a exponer mi tesis y le pido que sea inclemente con ella... (Risa) Si está de acuerdo o no, sea inclemente. Es increíble...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Mi estrategia es preguntarle, le voy a lanzar mi tesis para que usted me diga "pues me parece obscena" o "me parece absurda".

ENTREVISTADA: Vale. (Ruido).

ENTREVISTADOR: He encontrado, a lo largo de los 70 libros que he analizado, editoriales todas, menos Serbal, esta que usted me dice, que el concepto de participación política es sesgado, en mi opinión, porque cuando se habla de participar políticamente se comenta siempre, se representa es las elecciones. Nunca se comentan los movimientos feministas o...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Ni vecinales...

ENTREVISTADOR: Obreros, educación, solidarios...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: No sé (*****) revoluciones, no se habla de Martin Luther King nada, los movimientos ecologistas... En mi opinión está sesgado. Eso es lo que (*****). (Hablan a la vez).

ENTREVISTADA: Se le da más... (Ruido) Es cierto, se le da más importancia a lo que es el proceso de elecciones, como con... Pues las Cortes, cómo están constituidas, cómo... Sí, es cierto, pero (*****) lo otro también, sí, un poco sí. Desde... Ya empezando desde la (*****) vecinal. Yo empiezo pues... "Somos ciudadanos, somos..." (Tos) "Los que vivimos en una..." (Ruido) "Ciudad, en una polis..." Un poco ahí me... Tal... Y... (Ruido) "Estamos censados, tenemos una identidad jurídica, a partir de ahí pues podemos opinar, podemos decir lo que tal". ¿Cómo? ¿Cuál es el fin del contacto? Pues el primer contacto ya, los vecinos del edificio, pero luego la asociación vecinal. Luego un poco los sindicatos, lo que son, explicarles... Más que nada, explicarles lo que son las cosas, porque ellos no saben lo que es... Lo que... Sobre todo los de 2º de la ESO están verdes del todo en estas cuestiones, o sea, no tienen ni idea. Después a lo mejor te dicen "ah, pues sí, pues yo he ido a un cursillo..." "¿A dónde has ido?" "A la asociación de vecinos" "¿Ves...?" (Ruido) "¿Cómo sí que existen?" Porque a veces dicen "eso no existe". ¿Cómo que no existen las asociaciones de vecinos? Un poco si... Yo sí que intento un poco que vean las cosas desde ellos... (Ruido) O sea, no desde... La selección de votar, eso es a los 18 años, a estos niños aún les queda muy lejos eso. No. Pues un poco empezar... (*****) el delegado, que si el que... Yo ya empiezo desde... O sea, desde... Por lo menos lo intento, desde ellos, desde la situación donde ellos se encuentran y ya la primera situación con la que se encuentran es con que... (Ruido) Tienen un delegado en clase que los representa.

ENTREVISTADOR: Pero, insistiendo, ¿cree usted...? Entonces, está... Dice usted que está de acuerdo con que se representa poco.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí. Si.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿por qué se representa tan poco...? (Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Eso ya no lo sé...

ENTREVISTADOR: ¿Qué puede...?

ENTREVISTADA: Por qué, claro.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál cree usted que puede ser la razón por la cual se presenta, digamos, (*****) a favor de las elecciones y no estos movimientos sociales...?

ENTREVISTADA: Pero es que...

(Hablan a la vez).

ENTREVISTADOR: (*****) ¿Por qué?

ENTREVISTADA: Pero es que en general... Pero es que en general la participación ciudadana se (*****)(Ruido) O lo que nos presenta (*****) las elecciones. Para los adultos también, porque yo creo que en eso sí hay sesgo. Si el sesgo está en los libros, desde luego en la realidad también está, porque en realidad, ¿qué se nos pide a los ciudadanos? Que votemos cada 4 años y... (Ruido) Poco más, ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué puede ocurrir que...? Digamos que el libro es un instrumento... El libro de texto es un instrumento tan poderoso, porque todavía se usa y más en la educación Secundaria que es obligatorio, ¿no? Y ahora... Yo, de verdad, nunca he llegado a entender, no he logrado entender por qué nos quieren... Por qué solamente muestran la democracia y la participación democrática como elecciones. O sea, como un votante rutinario. De verdad que no... ¿Por qué las editoriales hacen eso? La verdad es que los... ¿Tienen algún interés?

ENTREVISTADA: Yo creo que es una tendencia...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: O es que no...

ENTREVISTADA: General. Yo creo que es una tendencia general, no... Es que los libros de texto lo que hacen es reflejarlo, o sea, ¿cómo se vende la parti...? ¿Cómo (*****) la participación en política a los ciudadanos en general? Como participar en las elecciones. Los libros de texto están reflejando eso. No están reflejando otra cosa, o sea, es que es así. A la inmensa mayoría de la gente ya no le (*****)(Ruido) Cualquier ciudadano de la calle que no tenga nada que ver con la educación y que hables con ellos y le dices de participación (*****) o de política... (Ruido) Y que tengan una formación elemental. ¿Qué...? ¿Para ellos qué es la participación ciudadana? Votar.
(Ruido)

ENTREVISTADOR: Y para usted la participación política, participación... (Ruido) (*****) Participación social o participación en la vida social y política, ¿es eso?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Las elecciones? (*****) Entonces en qué consistiría más o menos, en líneas generales, ¿puede ser?

ENTREVISTADA: Pues empezar a conocer, a participar... Es que lo que no podemos hacer es quejarnos de los resultados después y menos si luego encima no votamos, que es la tendencia, sí. Muy generalizada (*****). Entonces sí que estaría... Sería muy interesante pues que... Primero que conozcamos los cauces que hay para participar y desde luego tenemos que empezar por la escuela, si no empezamos por ahí...

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que los libros de texto tienen capacidad de construir en los estudiantes opiniones, actitudes...?

ENTREVISTADA: Yo creo que sí. Yo creo que sí.

ENTREVISTADOR: Y hay más profesores que me han dicho... Por eso le pedí que fuera (*****) inclemente. Ha habido profesores que han sido inclementes, pero me ha encantado, porque me han dicho que... Y yo le pregunto, hablar de movimientos

sociales, hablar de participación... Aparte, participación política, hablar de eso, aparte de las elecciones, hablar de movimientos sociales, movimiento feminista, movimiento obrero, sindicalismo... ¿No sería sesgar eso? ¿No sería sesgar a los estudiantes? (Risa).

ENTREVISTADA: A ver...

ENTREVISTADOR: ¿No estaríamos sesgando?

ENTREVISTADA: Si les presentas el panorama completo...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Ideologizante.

ENTREVISTADA: A ver, si les presentas el panorama completo no, porque sesgar es que no hay más opiniones personales, tú después... (Tos) El abanico posibilidad, ¿cómo vas a sesgar nada?

ENTREVISTADOR: Ellos... Les parecía absurdo la postura de "¿cómo les vas a hablar tú del movimiento feminista, del movimiento obrero...?"

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: ¿Cómo que no?

ENTREVISTADOR: "O movimiento ecologista..."

ENTREVISTADA: A ver, en sociales...

ENTREVISTADOR: (*****) quiero decir que sean...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿Antisistema?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Bueno, eso es lo que me decían.

ENTREVISTADA: A ver, no. ¿Por qué? A ver... (Tos) Yo cuando...

ENTREVISTADOR: Pues esa es una crítica que me surgió.

ENTREVISTADA: A ver... (Ruido) Cuando explicamos los derechos humanos en 4º también vamos explicando pues cómo las mujeres participan en eso o no participan, como en la declaración de derechos del hombre o del ciudadano de la revolución francesa, es para el ciudadano, ahí la mujer no aparece para nada. Como (*****)sí que... (Ruido) Tenemos ahí en Inglaterra a las mujeres (*****) intentando ahí... (*****)cómo están ahí intentando, intentando, intentando... Por decir... Y de las mujeres, qué, oye, que os habéis olvidado de nosotros. (Ruido) Yo eso es que lo hago cuando vemos el... Los derechos humanos, la trayectoria, les digo "mirad, hasta aquí las mujeres para nada". Participación a través del voto en España en el 31. Bueno... Yo voy explicando como también es una lucha que hay que conseguir y cómo sucedió, porque es que sucedió así.

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Entonces en realidad no le parece...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo no creo que...

ENTREVISTADOR: Que sea un sesgo.

ENTREVISTADA: Yo creo que mostrarles la realidad completa no es sesgar, sesgar es que solamente les presente eso. (Ruido) (*****) "Las mujeres siempre machacadas, siempre oprimidas", tal, tal, tal. No. Eso pues tampoco, porque me imagino que en todas las épocas hay personas de todo tipo, pero si decir "mirad, la situación era esta" y sí había gente que lo intentaba y que costó mucho, pero en realidad pasó así y así. Enseñarles cómo pasó, eso es historia, eso no es sesgar. Sesgar es decir mi opinión, es decir... (Ruido) "Yo soy... Mi opción política es esta y es la mejor y debes votar esto en las elecciones". Eso sí que es sesgar, pero enseñar el abanico de lo que hay... (Ruido) Eso es ayudar a abrir los ojos. Pones ahí el panorama y ellos luego que elijan y que piensen lo que quieran. Y con los sindicatos igual, habrá que explicar qué es un sindicato, para qué sirve... Ahora, lo que no puedes hacer es decirles "afíliate a este

sindicato que es el mejor". Eso no. Pero decir qué es y para qué sirven... Y cuándo surgen los sindicatos y por qué surgieron. Forma parte de la realidad, vamos.

ENTREVISTADOR: Bien. En los 70 libros que he analizado y, bueno, (*****), por ejemplo, mirando desde la Grecia y desde la... (*****) La edad antigua, por ejemplo, nunca se habla, siempre se habla de los plebeyos, los patricios, la ropa, la comida, pero en ningún momento se habla de Espartaco o de movimientos (*****) contra el poder.

ENTREVISTADA: Contra el poder.

ENTREVISTADOR: O en la edad media... Básicamente, por eso es que... No solamente los movimientos... Los nuevos movimientos sociales que eso es algo tan...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: De moda y tal, pero...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: (*****) casi que no se ve y eso me sorprende...

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Me ha sorprendido bastante y los que se ven (*****).

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Bueno. Quería recoger otra cuestión. Entonces, ¿le parece que los libros de texto sí tienen capacidad de...?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo creo que sí.

ENTREVISTADOR: ¿De construir ideas?

ENTREVISTADA: Sí. A ver, una cosa que se presenta muy clara, muy visual, muy bien contada, pues claro que influye en los alumnos. Claro que sí.

ENTREVISTADOR: Bueno... Si le parece, voy a dejar aquí, creo que es un (*****)
¿Hay algún problema si el último año, en algún momento, donde lo que hemos
hablado...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Mire, le vuelvo a llamar y le pregunto, “mire, ¿usted me daría la
vez 10 minutos, un momento para preguntar...?”

ENTREVISTADA: El problema es que el próximo año yo no voy a estar aquí, porque
estoy en expectativa de destino y no sé dónde voy a estar.

(Ruido) (Risa)

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: Es el problema.

ENTREVISTADOR: No importa, pero si está aquí...

ENTREVISTADA: Si estoy aquí no hay ningún problema.

ENTREVISTADOR: ¿No le importaría volver a...?

ENTREVISTADA: Pero de todas formas ya te digo que no voy a estar aquí (*****).

ENTREVISTADOR: Vale, bueno, pero (*****)...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Porque la plaza...

ENTREVISTADOR: Si nos volvemos a encontrar (*****).

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Le puedo pedir la vez...?

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Sin problema?

ENTREVISTADA: Sin ningún problema. Y no te puedo decir dónde voy a estar, porque no lo sé aún.

ENTREVISTADOR: Tranquila, no te preocupes.

ENTREVISTADA: Hasta septiembre (*****).

ENTREVISTADOR: Tengo olfato de sabueso y no me (*****).

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Antes de irse, quería preguntarle, en las asignaturas que ha trabajado, ¿ha estado en toda la ESO, Bach, 1º y 2º de Bach o...?

ENTREVISTADA: Si, bueno, yo he estado... (Ruido) En las circunstancias de ser... De estar en expectativa y en la circunstancia de ser sustituto...

ENTREVISTADOR: Si.

ENTREVISTADA: He estado en muchos sitios, entonces (*****) he dado clases... Este año, por ejemplo, estoy dando clase en 1º y 2º de Bachiller y estoy dando filosofía, que yo soy de filosofía y he estado dando clases en 4º de la ESO. Pero, vamos, otros tan...

ENTREVISTADOR: Y 4º de la ESO en qué...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: En ética.

ENTREVISTADOR: ¿Qué asignatura?

ENTREVISTADA: Ética. He dado en... En 2º de la ESO he dado clases muchas veces de ciudadanía.

ENTREVISTADOR: ¿En cuál...? En...

ENTREVISTADA: En 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: He dado muchos años clases de ciudadanía. Otros años... Bueno, te estoy diciendo así en general, porque...

ENTREVISTADOR: Tranquila, tranquila.

ENTREVISTADA: He dado clases de 1º... De 4º de ética, de 1º y de 2º de filosofía de Bachiller, de 2º de ciudadanía muchas veces y después he dado clases de sociales a los de 1º de la ESO.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: A los de... A ver. A los de 1º de la ESO, a los de 3º de la ESO.

ENTREVISTADOR: ¿Ciencias sociales también?

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí. A los de 4º de la ESO y a los 1º de... Y a 1º de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Bueno, a todos...

ENTREVISTADA: O sea que...

ENTREVISTADOR: Básicamente.

ENTREVISTADA: Creo que he pasado prácticamente... Creo que me quedan los de 2º de la ESO por probar de historia, de sociales.

ENTREVISTADOR: Vale. Una pregunta, si no le importa, ¿cuántos años de experiencia como maestra?

ENTREVISTADA: Pues yo llevo dando clases desde el año 95.

ENTREVISTADOR: 1995. Desde 1995... ¿Y le puedo preguntar, es filósofa?
Filósofa...

ENTREVISTADA: Licenciada en filosofía.

(Risa) (Ruido)

ENTREVISTADOR: Vale. Pues yo le agradezco muchísimo...

ENTREVISTADA: Nada.

ENTREVISTADOR: De verdad, gracias por el tiempo...

ENTREVISTADA: Nada...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Porque yo sé que (*****).

ENTREVISTADA: Yo, si estoy aquí... (Ruido) Y estoy libre, no me importa. ¿Vale?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Venga, pues nada, mucha suerte.

ENTREVISTADOR: (*****) No...

ENTREVISTADA: Que vaya bien.

ENTREVISTADOR: Muchas gracias.

ENTREVISTADA: Venga, hasta luego.

EP16. Entrevista al profesorado 16.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP16
SEXO	Mujer
EDAD	-
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	-
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	33 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Bueno... (Ruido) Vale. Primero de todo, de verdad le agradezco muchísimo por el hecho de...

ENTREVISTADA: Nada, nada, hombre.

ENTREVISTADOR: Yo sé que...

ENTREVISTADA: Faltaría más.

ENTREVISTADOR: Este momento es liado, pero es que agradezco la buena voluntad. Bien. Dejemos a un lado. ¿Hay problemas si grabo o algo? Si... La conversación.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿No hay problema? Es simplemente una pregunta sobre el libro de texto, nada más. No... No tengo mayor problema ni nada. (Ruido) Bueno, consiste en

lo siguiente. Estoy haciendo una tesis doctoral que tiene que ver con educación para la ciudadanía, educación en... Ético Cívica. Tengo una tesis que estoy tratando de demostrar. Para eso yo tengo que hacer unas preguntas sobre el libro de texto que necesito realizar. Entonces, en ese caso, la pregunta... La primera pregunta que yo quisiera hacerle es, ¿trabaja con libros de texto...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Muy a menudo en clase?

ENTREVISTADA: Todos los días.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Todos los días porque, por ejemplo, leen los niños y luego hacen ejercicios que vienen en el libro de texto, sobre ese texto que han... Que acabo de leer y luego hacemos debates. Bueno, hablamos entre todos, ¿no sabes? Los ejercicios se le preguntan y luego pues cada uno responde y vamos corrigiendo las opiniones de cada niño... Si, más o menos funcionamos así.

ENTREVISTADOR: Es una herramienta...

ENTREVISTADA: Si.

ENTREVISTADOR: Empleada.

ENTREVISTADA: Si. Yo no doy apuntes ni nada, o sea, cogemos el libro... Es el libro que había el año pasado. (Tos) De hecho, ya se pone cada dos, uno, porque no nos llegan para más. Entonces el niño leyendo... Si hay alguna palabra que ellos no entienden se la explico y mi compañera creo que hace lo mismo, pero... Y luego hay ejercicios al final. Al final los hacen y sobre todo los comentamos. Y cada uno tiene su opinión y la exponen.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué editorial emplea predominantemente...?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: ¿(*****) que os traiga el libro?

ENTREVISTADOR: No, no, no, conque me lo diga está bien.

ENTREVISTADA: Es que no sé qué... Porque yo es el primer año que doy clase de ciudadanía, pero te voy a decir una cosa... Ciudadanía...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Y si es ciencias sociales también me interesaría saber, ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Ciencias sociales o geografía e historia...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Es Vicens.

ENTREVISTADOR: ¿Qué editorial...?

ENTREVISTADA: Es Vicens.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Pero este año yo no doy...

ENTREVISTADOR: No, no importa...

ENTREVISTADA: Sociales.

ENTREVISTADOR: Tranquila.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Solamente por saber. ¿Y el de educación para la ciudadanía?

ENTREVISTADA: Ese te lo voy a traer, porque... Es un libro... (Ruido) Ya verás. Lo tengo aquí, además.

ENTREVISTADOR: No, pero si es mucho trabajo...

(Ruido)

ENTREVISTADA: No, no, lo acabo de tener (*****) (Ruido) Es de Vicens. Vicens Vives.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: El de (*****)

(Ruido)

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué Vicens Vives? (*****)

ENTREVISTADA: Pues no lo sé, porque yo supongo que estaría puesto.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, ya...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Estaba puesto...

ENTREVISTADOR: Hay alguien que previamente...

ENTREVISTADA: Efectivamente. Porque, por ejemplo, mi compañera Maite, yo creo que ya lleva varios años dando en 2º de la ESO esta asignatura.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Yo, es el primer año que la doy.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces ella me dijo "mira, el libro está bien, es mejor este, seguimos este" y yo "bueno, a mí me da igual". El sistema es el... El siguiente, se lee, hay palabras que hay que explicarles, ellos que hagan un resumen, lo que entienden en cada párrafo, les cuesta a veces bastante y luego hacia el final pone "lee y reflexiona" y es donde les... Hay una serie de ejercicios que ellos son los que tienen que...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Que responder.

ENTREVISTADOR: Vale. Perfecto. Bueno, ahora voy a ir de lleno a mi punto. He analizado más o menos 70 libros de todas las editoriales, desde Xerais hasta Santillana...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: SM, (*****) y voy a proponerle mi tesis y usted puede rebatírmela o confirmarla, lo que sea, destruirla, no hay problema. He encontrado a partir de ese análisis que lo que tiene que ver con movimientos sociales, con las huelgas, con las protestas, con las rebeliones... Los movimientos feministas, movimientos ecologistas, movimientos obreros... No existen. Cuando uno se remite al tema de democracia, básicamente hablan es elecciones, sistema de elecciones y claro que hay comentarios sobre los movimientos ecologistas, movimiento...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Social, las revueltas, pero en mi opinión está sesgado, porque muestran muy poco, parece que la sociedad civil no se organiza, básicamente...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Qué... ¿Qué le parece? ¿Está de acuerdo?

ENTREVISTADA: Mira, aquí no llegué. La verdad que no. Lo que sí...

ENTREVISTADOR: Pero incluso en su experiencia previa...

ENTREVISTADA: La verdad que no, no hay. Mira, por ejemplo aquí, hablan de la democracia, pero muy general. Tampoco es que es un libro para... Es en 2º de la ESO. Entonces tampoco puedes abarcar demasiado.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Yo creo que esto, lo que me estás hablando, se da en historia.

ENTREVISTADOR: No, es en general.

ENTREVISTADA: En el libro de historia.

ENTREVISTADOR: (*****) No, no, solamente que mi preocupación en esto es, ¿por qué no se muestran estas organizaciones, esta forma de organizarse la sociedad? Se supone que si hablamos de democracia...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Que se pronuncie más, ¿no? Que esté más en el mundo presente.

ENTREVISTADOR: Si, es que no aparece. Esa es mi postura, pero no sé si es verdad o no, simplemente quiero demostrar...

ENTREVISTADA: Aquí lo que se habla es de la tolerancia, de las desigualdades, que tenemos que respetarnos todos... Y, bueno, ellos también lo ven, porque hay niños que tienen, por ejemplo, algún tipo de minusvalía y ya conviven con ellos, entonces ellos ya... De lo que se trata es eso, de la convivencia. No hay integración. No hay integración y siguen teniendo a veces algunos alumnos algún comportamiento que deja mucho que desear. Por mucho que estés explicando que hay que tal, que hay que respetar... No, ellos... No sé si porque lo oyen en casa o porque realmente es así.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene poder de socializarlos estos libros de texto? Es decir, tienen... ¿Pueden tener influencia en ellos, en los comportamientos de los estudiantes?

(*****)

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo creo que no.

ENTREVISTADOR: No.

ENTREVISTADA: Yo creo que no.

ENTREVISTADOR: Entonces el...

ENTREVISTADA: Son dos horas a la semana y lo que les das... A ver, que hay niños que sí, que se nota que ya en su casa tienen una educación, entonces tú le explicas, están

de acuerdo, razona, pero hay otros que no. O sea, que tú les explicas y dicen "sí, sí, sí", pero... A la mínima te hacen un comentario en contra de un niño porque es gitano o de una niña porque tal... No veo yo que les influya demasiado.

ENTREVISTADOR: No... No interiorizan.

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Les influye más la casa.

ENTREVISTADOR: Más la casa.

ENTREVISTADA: Y la calle. Mucho más. Muchísimo más.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Yo, por lo menos, es el primer año que doy y es la conclusión a la que llego.

ENTREVISTADOR: O sea, que si uno quisiera infundir o promover en los estudiantes valores políticos (*****)...

ENTREVISTADA: A estas edades no creo. Cuando son mayores tampoco, es que es muy difícil. Es muy difícil, porque todas esas ideas que tú les pudieras querer inculcar, ellos ya vienen con ellas puestas, como digo yo. Entonces más o menos te escuchan... Es muchísimo lo que oyen en casa, porque de hecho a veces lo comentan, de los mayores "sí, porque mi padre ya dice que con el PP que no hay que pagar tantos...", "tiene un comercio y que no se pagan..." Entonces ellos... Una cosa es lo que estudian en los libros...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Y otra cosa es lo que viven día a día con los padres, con la familia.

ENTREVISTADOR: O sea, no tiene influencia, en resumidas...

ENTREVISTADA: Yo... Desde luego...

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADA: No he notado eso.

ENTREVISTADOR: Yo voy a insistir, porque es mi tema y quisiera profundizar en esto, cuando usted diga... Cuando usted vea el tiempo dice...

ENTREVISTADA: No, no.

ENTREVISTADOR: "Mira, cinco minutos más o diez minutos más"...

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Yo voy a insistir. Lo que tiene que ver con movimientos... Insisto, feministas, obreros, movimientos... Cuando... Incluso cuando (*****) el paro hacen una huelga... Los movimientos en general, ¿deberían ser representados en los libros de texto? ¿Deberían aparecer en los libros de texto o sería...?

ENTREVISTADA: Hombre, pues yo creo...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Es una cuestión...

ENTREVISTADA: Que deberían aparecer, porque date cuenta que estamos en una sociedad en donde esto está pasando todos los días y además es un derecho, por lo tanto, tendría que recogerse y que los alumnos supieran. ¿Por qué vas a la huelga? Voy a la huelga porque tengo este derecho y tengo que tener... (Ruido) Esto, esto, esto, porque creo que lo considero injusto. Es lo mismo que ellos secundan las huelgas, porque lo consideran injusto, pues que sepan que tienen también sus derechos y sus deberes, que no todo son derechos. (Risa) Eso es muy importante, que no todo son derechos en la vida.

ENTREVISTADOR: Y entonces, ¿por qué cree esta...? ¿Por qué cree usted que está infrarrepresentado en los libros de texto? Porque si se vive todos los días...

ENTREVISTADA: Porque la... Creo que los libros están enfocados... A ver, para que ellos estudien la historia, no para que opinen. O no para que lo vivan en directo, me parece. Yo creo que ellos estudian, bla, bla, bla, bla, bla... Y ahora abdica el rey y estudiarán... (Ruido) El rey abdicó, pero lo que es el meollo de la cuestión, nunca lo verás en un libro de texto. Yo he tenido suerte, porque cuando estaba en la universidad he tenido algún año historia y, como me decía el profesor don Ángel, "eran historias de la historia", que es lo que realmente se debía estudiar. (Ruido) No la chapatoria, sino el problema real. Y los niños aprenderían más. Porque ellos estudian, pi, pi, pi, pi... Don Juan Carlos, pa, pa, pa, pa. Pero no es la historia.

ENTREVISTADOR: La historia.

ENTREVISTADA: Que la historia no la sabemos. La sabes después, cuando pasan muchos años y van saliendo a la luz, pero en el momento no, se tapan o se... No sé. Yo, desde luego, la historia la... Es como no querer meterse en ciertos asuntos. (Ruido) Será porque hay censura. Como en la época de Franco. No sé.

ENTREVISTADOR: Se supone que estamos en plena democracia, no...

ENTREVISTADA: Sí, pero la... Mira, por ejemplo, yo me acuerdo en la época de Franco, te querías leer realmente lo que era la historia de España y tenías que ir a París a comprar el libro de Pierre Vilar, La historia de España, porque aquí se contaba de una manera. O los Reyes Católicos, que si son santos y tan buenos. (Ruido) Pero... Según te la enfocan.

ENTREVISTADOR: Según lo enfoque el libro de texto.

ENTREVISTADA: Yo creo que la historia tenía que ser objetiva, no subjetiva. Entonces, objetiva. Lo que pasó, pasó. Pero es difícil, porque a lo mejor la gente que está interesada en que se muestre una... Digo yo, no lo sé. Yo nunca colaboré en hacer libros de texto, pero creo que hay... Que pasan muchas cosas por alto. Un atlas, miras de una manera... Bueno, sobre todo ya en este libro, que esto ya es... Es muy suave, porque

es para los libros de 2º y tal, pero... No profundo. Siempre (*****), pero tampoco nunca la historia contemporánea.

ENTREVISTADOR: No.

ENTREVISTADA: En 2º de Bac. Y arte, porque yo soy de arte (*****).

ENTREVISTADOR: Ah, historia del arte.

ENTREVISTADA: Yo soy licenciada en arte, entonces siempre doy arte.

ENTREVISTADOR: ¿Y con un CAP, no? O sea... ¿O en esa época no necesitaban?
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Sí. Y la verdad que... Arte, claro, tienes que dar también historia, hablar de la historia. Tienes que hablar de Dalí, tienes que decir que era amigo íntimo de Franco. Pero bueno, es decir... Das la historia. Y en arte, claro, también sirve mucho la historia, pero yo la explico, porque surge y eso. En historia, lo que es historia del mundo contemporáneo, pues nunca di. Este año doy en 1º, di en 1º de Bach, pero es que es una historia que da sobre todo el movimiento obrero, todo eso y, bueno, ellos ya son mayores y también te lo razonan y también se dan cuenta de los derechos... (Ruido) Cómo estaba la gente, lo que querían... Pero de hoy en día, de hoy en día, no. (*****)lo hay que estudiar en 2º.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA: Y otra cosa se puede incluir. Me parece fatal los planes de estudio. Me parece fatal que un niño dé la historia tan mal como se da. Es decir...

ENTREVISTADOR: ¿Tan mal como...?

ENTREVISTADA: A ver, llegan algunos a 2º de Bac, jolín, y todo lo estudian en 2º. O sea, en 1º de Bac algunos ya no saben ni cuándo fue la segunda guerra mundial o la fecha de la primera guerra mundial. No lo saben. Los de 3º de la ESO tienen un desconocimiento total de la historia. Dicen "no, es que estudiamos hasta aquí, hasta este tema". O sea, estudian la historia a trozos y no se... No, no, no es global lo que estudian. No me gusta. En mi época estudiábamos de otra manera. Teníamos el típico libro gordo y de ahí estudiábamos. Y mira que era chapatoria. Pero estudiábamos la historia. A su manera porque, claro, era otra época. Estudiábamos lo que había pasado. Luego tú también pensabas. (Ruido) Quizá pensábamos más que ahora... (Ruido) No nos lo daban tan hecho, no lo sé. Leíamos más. Cosa que ahora los niños no leen y eso también yo creo que influye. Me parece. Yo ahora, mis alumnos, la mayoría, solo leen los libros que les ponen. Y punto.

ENTREVISTADOR: Quiero preguntarle, el hecho de... Ya le había preguntado anteriormente sobre si era viable hablar un poco más sobre el movimiento feminista, el movimiento obrero, el movimiento... Cómo se organizan los docentes, el ecologismo... Todos estos, yo le llamo repertorio de acción social, porque digamos que la única categoría que puede intentar describir, ponerlos como en un saco, aunque sea un poco fuerte. Esto se llama repertorio de acción social. Si se pudiera estudiar más, como usted me había respondido, que debería hablarse un poco más de estos temas, ¿no será ideologizar a los estudiantes? Porque hay personas que me han dicho "no, no se ponga a hablar de movimientos de acción social, movimientos sociales porque eso es ideologizar, no me hable de revoluciones, porque revolución es ideologizar". Si enseñáramos más sobre estos movimientos, estas acciones colectivas, ¿no sería ideologizar de alguna manera?

ENTREVISTADA: Depende de cómo lo enfocas. Yo creo que si tú hablas del ecologismo no tienes por qué ideologizar a nadie. Tú hablas del ecologismo, de la tierra, de que hay que respetar la tierra, después eso... Habrá organizaciones y organizaciones, pero yo no les voy a decir a los niños "mira, tenéis que ser..." (Ruido) "De esta sociedad porque..." No, simplemente que hay que respetar el medio ambiente ya sería una... O

por ejemplo ahora con el Estado, que dice que las energías renovables que no son rentables. (Ruido) Explícame un poco, por qué les parece que no son rentables y por qué quieren fomentar las otras, las tradicionales.

ENTREVISTADOR: No, entonces considera que no sería ideologizar, el hecho de hablar...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo creo...

ENTREVISTADOR: De grupos, organizaciones...

ENTREVISTADA: A ver, que existe...

ENTREVISTADOR: De gente, contrapoder.

ENTREVISTADA: A ver, ellos... Ellos saben que existen esas organizaciones, otra cosa es que yo a ellos les diga "no, no, no, porque las únicas organizaciones que funcionan son..." Eso no, porque entonces estaría dando... Inculcando ideas. Pero lo mismo que se estudia el fascismo, yo explico el fascismo, no quiere decir que yo sea facha. Explico el comunismo, no quiere decir que yo sea comunista. Hay unas nociones. Tú puedes dar perfectamente todo eso sin meterte en líos, porque luego pueden venir los padres, quiero decir. Y decir "mira, yo no quiero que a mi hijo le diga usted esto, porque le está inculcando unas ideas..." (Ruido) Que no. Pero ellos tienen sentido ecológico, no es como en nuestra época, por lo menos en la mía, porque yo siempre les digo "las pilas en tal sitio", "mirad, cuando tal, hay que respetar, no hay que tirar". "Ay, pues sí, profe". Los pequeñitos, por ejemplo, a veces "hay muchos basureros por ahí a la orilla de los ríos y es que eso no se puede hacer". ¿Eso es hablarles de política?

ENTREVISTADOR: No. Creo yo que por el hecho de pensar que son organizaciones de gente, no institucional, digamos, que no son...

ENTREVISTADA: Ya.

ENTREVISTADOR: El presidente ni los reyes, que se unen para estar en contra del poder, digamos (*****) como movimientos contra poder o contra hegemónico, llamémoslo... Como que pareciera...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Pero si ellos lo estudian, porque a lo largo de la historia siempre los hubo. Pero si eso lo estudian. Saben qué pasó en la historia y qué está pasando y qué pasará siempre. Porque es inevitable. Pero es que... (Tos) El conocer eso... Digo yo. Yo pienso que el conocer eso no es inculcar nada. Es simplemente que ellos sepan, pues mira... (Ruido) "Al margen de esta organización hay esto, esto y esto, punto". Y ya está. Y que ellos lo sepan. De hecho, lo están escuchando en la televisión, lo están viendo constantemente. Sobre todo hoy con los medios que hay de comunicación. (Ruido) Pienso yo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, claro.

ENTREVISTADA: Yo, a lo mejor viene ahora otra compañera y te dice "bufff... Eso nada, eso no se le puede decir, porque eso es... Buf... Hacerle un lavado cerebral a los niños".

ENTREVISTADOR: ¿Creen que ya es antisistema el hecho de...?

ENTREVISTADA: Es que por decir que aquí pasa esto, pero que a la vez está ocurriendo... (Ruido) Esto, esto y esto... Es como no hablar de los masones, de la importancia que tuvieron. O sea, si hablas de los masones, ¿qué es? ¿Que tú estás fomentando la masonería? O es que tú eres masón. Bueno, yo es que vengo de una familia un poco rara, porque mi familia... Estuvieron mucha gente perseguida en la época de Franco, estuvieron en cárceles, estuvieron... (Ruido) Por sus ideas un tanto... Mis abuelos eran maestros, los dos y tuvieron problemas, algunos problemas en algunas ocasiones y... Bueno, por eso te digo yo que estoy quizá... He vivido la historia de la historia, las historias. (Ruido) No historias que se cuentan en el libro. He escuchado de mis abuelos muchas... Muchas cosas, ¿no sabes? Y por eso sé... (Ruido) Pues cómo andaba la gente, metida por los montes, lo que hacían... Pero bueno, ahora se puede

decir que (*****) extraoficial y punto. Y lo que no hace el Estado, muchas veces lo hacen estas organizaciones. Lo mismo que... No solo en plan política. Es como (*****) (Tos) (*****) Entonces no. Yo pienso, no considero que sea nada malo. Desde mi punto de vista. Ahora, claro, a lo mejor viene otra persona y te dice "buf... Hablas de eso a los chicos de ciertas edades y van a pensar..."

ENTREVISTADOR: Dos preguntas más y creo que podemos terminar, si no le importa. Un... ¿Qué probabilidades cree que hay de que a un estudiante que se le habla de movimientos sociales, movimiento feminista, movimiento obrero, movimiento de maestros o...? Todos estos movimientos, se le hable ahora en clase y que posteriormente participen de estos movimientos sociales, es decir, ¿hay una probabilidad grande de que al aprender o al comprender y al ver estas realidades se impliquen posteriormente o definitivamente aunque lo sepan aquí se vincularán?

ENTREVISTADA: Hombre, puede haber algún alumno que si, que esto le pueda influir, pero no más de lo que ven en televisión. No más de lo que ven en televisión o lo que escuchen en casa. Yo, es lo que pienso. No más. Porque por desgracia los maestros hoy ya... Los profesores... (Risas) Estamos un poco de capa caída. Antes lo que decía el profesor iba a misa, por así decirlo, pero hoy en día... Y que me parece muy bien, que por que lo diga el profe puede ser (*****). Depende, porque los alumnos decir "lo dijo el profe" (*****). Pero es que ellos lo están viviendo fuera del instituto.

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Entonces yo pienso eso.

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Por último, ¿me podría comentar cuántos años de experiencia tiene?

ENTREVISTADA: 32.

ENTREVISTADOR: Si no le...

ENTREVISTADA: 32.

ENTREVISTADOR: 32 años. Es para tener en cuenta...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y siempre ha sido...? ¿Ha trabajado con geografía e historia o...?

ENTREVISTADA: Siempre.

ENTREVISTADOR: Geografía e historia.

ENTREVISTADA: Yo siempre he dado geografía e historia, he dado arte, he dado historia de la música alguna vez, pero nada, lo fundamental es geografía, porque ahora en 3º... Yo, desde que estoy aquí, di siempre 3º de la ESO. Al principio era historia y geografía...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Pero ahora es geografía.

ENTREVISTADOR: Ahora es...

ENTREVISTADA: Solo geografía.

ENTREVISTADOR: En 3º, claro.

ENTREVISTADA: En 3º. Este año doy esto y es atípico, porque es el primer año que lo doy, nunca había dado ciudadanía.

ENTREVISTADOR: Este es el primer año.

ENTREVISTADA: Es el primer año.

ENTREVISTADOR: Vale. Y es de 3º, ¿no?

ENTREVISTADA: No, este es de 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, sí.

ENTREVISTADA: Esto se da en 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: 2º de la ESO y es ética y ciudadanía, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí... No, ética se da en 4º.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces es educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADA: Exactamente. Educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADOR: Vale, entonces es... Y es el primer año, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Pues...

ENTREVISTADA: ¿Ya está?

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADA: Bueno.

ENTREVISTADOR: Pues muchas gracias.

ENTREVISTADA: Pues nada.

ENTREVISTADOR: De verdad, gracias por abrirme la agenda...

ENTREVISTADA: No, bueno, yo a... Yo, esto es muy personal, porque cada uno vendrá y te dirá lo que piensa...

ENTREVISTADOR: Claro, claro, claro.

ENTREVISTADA: Pero es lo que interesa, también.

ENTREVISTADOR: Es que eso es lo que me interesa.

ENTREVISTADA: Que cada uno...

ENTREVISTADOR: Lo que no quiero...

ENTREVISTADA: Dé su opinión.

ENTREVISTADOR: Claro, claro. Una cosa, esto que usted y yo hemos hablado, es para usted y para mí, no es para nadie más.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Vale, muchas gracias. No sé si me tengo que ir ya (*****)
(Ruido)

ENTREVISTADA: Es que Luisa, ¿dónde quedó, aquí contigo? Es que no lo sé.

ENTREVISTADOR: No lo sé, quedamos en la café...

EP17. Entrevista al profesorado 17.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP17
SEXO	Mujer
EDAD	-
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	-
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	36 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Entonces voy a empezar preguntándole, ¿emplean mucho los libros de texto en clase? ¿Y en qué asignaturas?

ENTREVISTADA: Yo doy sociales en 4º... Bueno, sí, sí que se emplean los libros de texto en...

ENTREVISTADOR: ¿Sociales en 4º?

ENTREVISTADA: Y en 1º. Y luego daba también geografía en 2º de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: ¿En 1º, perdón?

ENTREVISTADA: 1º de la ESO.

ENTREVISTADOR: En 1º qué...

ENTREVISTADA: Sociales, también. (Ruido) Daba todo sociales...

ENTREVISTADOR: Sociales.

ENTREVISTADA: En 4º de la ESO sociales, también.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Y geografía de España en 2º de la ESO. No, en 2º de Bachillerato, perdón.

ENTREVISTADOR: 2º, ah. 2º de Bachi... Geografía de España. Y mi pregunta (*****) ¿emplea bastante libros de texto en esas clases o prefieren...? O (*****)...
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo prefiero no... O sea, yo prefiero combinar un poco y buscar fuera. Por ejemplo, en 2º de Bachillerato, en geografía prácticamente no lo (*****)...
(Ruido) Gracias. Porque además ellos... (Ruido) Son más conscientes de que hay algo más que el libro de texto. En la ESO es muy difícil, porque ellos están obsesionados con que todo lo que está en... Sí, es así, estás viendo algo que no está en el libro de texto, es como si no existiese, se descontrolan un poco. Eso me parece a mí. A mí me gusta, por ejemplo, hacer selección de textos que no vengan en el libro, porque en el libro vienen muy... Vienen dos textitos para comentar y me gusta buscar mis propios textos para mirar, porque se adecúan más a lo que vas viendo. Saber cosas que no están en el libro. Pero a ellos les descontrola mucho si vas fuera de (*****)

ENTREVISTADOR: A ellos, estabas hablando de los de la ESO.

ENTREVISTADA: A los niños. A los niños...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Los de Bachillerato ya...

ENTREVISTADA: Los de Bachillerato (*****), pero a los niños en general les descontrola mucho las cosas si las cosas no están en el libro y además están acostumbrados, que yo intento quitárselo por todos medios, a... En qué página está, a punto... A estudiar punto por punto y “¿eso qué punto es?” (Ruido) O sea, no

relacionan, para ellos es un... (*****) libro de texto, lo que se estudia en eso... (Tos) Tiene relación con el siguiente, lo cual es absurdo. Yo intento que interconecten, pero cuesta un montón. O a mí me parece que cuesta mucho, que están muy obsesionados con el libro. "¿Y qué punto es? ¿Y qué página es? Eso (*****) preguntas". Incluso a veces te demandan que preguntes por puntos del texto, del libro de texto y yo, que a mí no me da la gana de preguntar así, porque (*****) no se chapan las cosas y no...

ENTREVISTADOR: ¿Y eso por qué puede ocurrir eso?

ENTREVISTADA: Pues no lo sé, no lo sé. Porque... Supongo que es porque son muy cuadriculados. No sé, muy cuadriculados. Yo intento buscarles cosas fuera del libro, pero se descontrolan un montón, parece que... En plan "pero eso no viene en el libro, y eso..." Y en seguida se... Parece que están perdidísimos cuando no viene en el libro. "¿Eso en qué página estás? ¿En qué página?" No estamos en ninguna página, estoy hablando yo, estamos viendo otras cosas, no tiene por qué estar en la página del libro. Si está... A mí me parece que están muy... Vamos, muy obsesionados con eso, con el libro, vamos, que están muy...

ENTREVISTADOR: ¿Y qué editorial (*****)?

ENTREVISTADA: Aquí en sociales tenemos Vicens Vives.

ENTREVISTADOR: Vicens Vives. ¿Y por qué Vicens Vives?

ENTREVISTADA: Porque se... No sé, yo es que llegué este año, pero es un acuerdo del departamento, se seleccionan entre la gente... Bueno, entre los profesores que están en el departamento y eligen. Van a por una vigencia de años, no sé cuánto tiempo hace que tienen estos aquí, porque yo este año...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Una vigencia, vale.

ENTREVISTADA: Es el primer año que estoy aquí.

ENTREVISTADOR: Vigencia es que permanece...

ENTREVISTADA: Si, si, permanece unos años. Tiene que estar...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Por ley tiene que estar unos años como mínimo... En mi grupo no se puede cambiar todos los años, tiene que estar pues, no sé, por lo menos... No sé cuántos años es, 5, 6... O sea, varios años los mismos libros, no puedes andar cambiando. Porque...

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Eso, por ejemplo, no lo sabía. Usted me acaba de (*****) que por vigencia tienen que tener... Si, como si el conocimiento fuera... Bien, vale.

ENTREVISTADA: Pero más que nada eso de la vigencia es sobre todo de cara a los padres, a comprarlos, porque imagínate si tienes un hijo que va dos años más... Para que sirva de unos a otros, porque si los vas cambiando todos los años, el libro de uno no le sirve a otro y supongo que es por eso (*****)

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Ah, vale. Vale, vale, vale, vale.

ENTREVISTADA: Una cuestión de... Vamos, de... De eso, más que nada.

ENTREVISTADOR: Bueno. (*****) Mi tesis tiene que ver con... Ver cómo se representa (*****) los libros de texto de ciencias sociales, de educación ético cívica y educación para la ciudadanía, en esos tres ámbitos, ciencias sociales (*****) cómo se representan las formas de organizarse la sociedad como grupos contra hegemónicos, es decir, como movimientos sociales, movimientos feministas, movimientos obreros, movimientos ecologistas, revoluciones, 15-M... Todos este (*****) llamémosle... Yo utilizo un concepto que es el que me sirve llamado movimientos... Repertorio de acción social que son contra hegemónicos. Estoy tratando de ver cómo se representan. Entonces, mi tesis (*****) quiere decir o busca demostrar que solamente le enseñan a

los estudiantes que la participación política es las elecciones, votar y ya está. En mi opinión, he analizado 70 libros... Estos movimientos, estos repertorios de acción social casi que no se representan, si se representan (*****).

(Ruido)

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Al final de todo y no da tiempo.

ENTREVISTADOR: Esa es mi tesis. Esa es mi tesis, pero espero que usted me la rebata si quiere, la rompa, la destruya... Haga usted con ella lo que quiera. ¿Sí le parece que se representan estos movimientos sociales o estos repertorios de acción social? Que, por ejemplo, puedan hablar de Espartaco o de los (*****) o... (*****)

ENTREVISTADA: El problema de hoy es que estamos muy ceñidos al programa, entonces en 1º se dan unas cosas, en 2º se dan otras cosas, en 3º se dan otras cosas, en 4º se dan otras cosas. Entonces, a nivel de... Pues quizás el que más se estudia... (Ruido) El que más (*****) es el movimiento obrero, eso sí, porque se da en 4º... (Ruido) Se da en 1º de Bachillerato... (Tos) Eso sí, pero lo que se refiere usted de los últimos movimientos, de los movimientos de acción social, queda muy... Aunque se trata, se trata un poco en geografía en 3º y también se vuelven a tratar en 4º, quedan siempre como al final del libro y si da tiempo, o sea, siempre en plan de movimiento de... Antiglobalización, antiglobalización... Ese tema siempre es (*****) pasa de refilón y si hay que sacrificar un tema, es el que se sacrifica, es decir, como... O sea, los temarios son extensísimos para el tiempo que tenemos, o sea, no da tiempo a absolutamente nada y siempre suelen ser esos los que se terminan sacrificando. (*****) contenidos más... No sé, igual... (Ruido) Lo hacemos mal, pero bueno, o sea... No sé, más históricos o más así... Más... Pero mi opinión es esa, que están como muy tratados muy de refilón. En temas, siempre, siempre suele estar como al final del libro, porque hay que tratarlos y hay que... (Ruido) Colocarlos y son los... Suelen ser los que se sacrifican en general. Y sí que es verdad que... Yo creo que sí, que los... Tienen la idea de que la participación... La (*****) acción política, aunque últimamente yo creo que se están cambiando un poco las cosas, con todo el... (Ruido) Movimiento que suele haber, que empieza a

haber, de protestas sociales, o sea, ellos mismos también están un poco preguntando, o sea, “¿a qué viene eso?”, también. No sé si eso contesta a lo que...

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué cree que puede ser? ¿Por qué puede ser que estos temas queden...? Porque... Contestaciones al poder hay desde Roma hasta la actualidad, desde el movimiento... Tranquila, adelante...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: No me importa si habla con... Si habla con (*****) no me importa tampoco, en absoluto. ¿Por qué no...? (Ruido) (*****) Es decir, ¿qué ocurre? ¿Por qué esos temas sabiendo que están tan presentes son tan...? La participación democrática es tan importante las elecciones como lo son una manifestación, que (*****) vayan a huelgas. Eso es parte de la participación política. Pero, ¿por qué los demás (*****) un poco dejados? Porque... (Ruido) (*****) ¿A qué cree usted que se debe eso?

ENTREVISTADA: Yo no sé por qué, los temarios son tan extensos, tan extensos, tan extensos, hay tanto que meter, tanto que meter, tanto que meter, que se hace una... Selección de lo que parece que es menos importante y eso es de lo que se trata (*****), porque yo creo que todavía hay la idea de que eso son cuatro personas que protestan y no tienen... (*****) (Ruido) O sea, los temarios son extensísimos, para mí, me parece una burrada todo lo que hay que meter, o sea, no da tiempo ni a la mitad, es que ni con un calzador y aparte... O sea, ellos a veces se quedan sin aprender, porque como lo único que importa es "hay que cumplir, hay que cumplir, hay que pasar", o sea, yo creo que habría que reducirlos un poco y centrarlos... (Ruido) En cosas (*****)... (Ruido) Aprender unas cosas mucho más que no mucho, mucho, mucho, mucho y... (*****) Yo creo que lo que pasa con esos temas (*****) "son los que...", "bueno, son..." Se puede... Hay que ponerlos porque en el decreto de la ley está, o sea, pero se ponen al final, se tratan si hay que tratarlos, pero es que no hay tiempo material para hacerlo. Entonces hay cosas más importantes o que se consideran más importantes, es

aprenderse, no sé, la diferencia entre... ¿No? O sea, o yo qué sé, la organización política... O sea, siempre están como más (*****), o sea, lo típico, la revolución económica... (Ruido) La revolución política de los diferentes (*****). Cómo se organizaban políticamente, cómo se organizaban (*****), eso es fundamental y los hechos y las batallas, sin embargo, está mucho menos visto lo de (*****) damos historia medieval no hablamos... Bueno, sí que se habla de movimientos sociales en la edad media, sí que se habla, sí que se habla, pero también, si hay que sacrificar algo, pues en plan de... Bueno, es más importante que se aprendan, no sé, las... Los... O sea, no sé, cosas mucho más políticas que no... Es que en general yo creo que están... Tenemos la idea de que (*****), ¿no? De que conozcan los hechos de... O sea, los hechos a nivel... (Timbre) Estatal, como (*****), no los reyes, los no sé cuántos, (*****) la idea de la historia, lo demás queda como un poco secundario. No sé si contesto a lo que...

ENTREVISTADOR: Lo que usted opine es lo que yo espero. Lo que usted piense, eso es lo que yo... No quiero que me responda (*****), al contrario, incluso si me puede rebatir, si destruye mis posturas, mejor, es más deliciosa la entrevista si no estamos de acuerdo. xxx (Ruido) (Risas) (Voces) (*****) ¿Los libros de texto tienen capacidad de influir en términos de opiniones políticas, de ideas políticas en los estudiantes?

ENTREVISTADA: Son muy asépticos. (Ruido) (*****) andan con mucho cuidado y encima son nada... No suelen ser partidistas. Porque yo creo que sí que pueden influir, pero en general yo no los veo... O sea, no los veo pendientes de esos problemas (*****). Son bastante... Muy asépticos en general, o sea... Son... Vamos, bastante asépticos. No influyen para un lado ni para otro. Aparte, muchas veces ellos ya vienen con ideas preconcebidas y... De cosas, no sé, por ejemplo, con el tema del franquismo que se muestran ya... O la... En general siempre vienen con una idea ya de casa, o sea, ya tienen... Es muy difícil, yo creo que (*****) las ideas que traen de casa es imposi... Es... O sea, se están... Ya vienen con la idea preconcebida y no se dejan influir. En esos temas, me refiero. O sea, lo que piense papá y mamá tiene que ser... Supongo que después, cuando sean más mayores... (Ruido) No, pero con estas edades... (Ruido) Se

nota mucho... (Tos) Lo que piensan los padres de determinados temas. Estilo... Lo que piensan ellos. Supongo que cuando sean más... Más adelante no se nota tanto, pero aquí sí que... (*****) En ese sentido (*****) tanto como lo que... Lo de casa.

(Ruido) (Voces)

ENTREVISTADOR: Hay profesores en otras entrevistas que me han dicho que hablar de movimientos sociales, hablar de la protesta, hablar de las manifestaciones, hablar de huelgas, hablar del movimiento feminista, (*****) del movimiento LGBTQ que es ideologizar. Si habláramos de estos temas, tampoco tiene que ser más que los demás, pero si lo habláramos, si lo visibilizáramos un poco más, ¿no sería ideologizar?

(Ruido)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: No, no. La pregunta es si habláramos un poco más de los movimientos sociales, de las protestas, si habláramos más de estas secciones, de estos repertorios de acción social que se han (*****) la historia, pero si habláramos de temas, ¿no sería ideologizar a los chicos?

ENTREVISTADA: Yo creo que puede ser que sí, o sea, que puede ser visto como (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Puede ser visto o sería?

ENTREVISTADA: Claro, depende. Es difícil contestar. También depende del profesor, quiero decir, depende de... (Interrupción) (*****) Tienen una recuperación...

ENTREVISTADOR: Tranquila. Cuando usted quiera decir “mire, que acabamos...”

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: No, no, no, no...

ENTREVISTADOR: Acabamos, ¿vale? No se preocupe.

ENTREVISTADA: Me da rabia, (*****)

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Si quiere luego (*****), sino...

ENTREVISTADA: Yo creo que puede ser posible, puede ser.

ENTREVISTADOR: Estábamos en la pregunta de que...

ENTREVISTADA: Sí, si era ideo... Yo creo que... (Voces) Puede ser que sí, que siempre va a salir tu opinión, por mucho que intentes esconderlo... (Voces) Siempre va a haber... Siempre vas a tratar... Aunque, sobre todo (*****)... (Ruido) Difícil, lo intentas, ser muy aséptico, en esos temas si que van... Creo que es difícil mantener (*****) al margen y que es... Sobre todo movimientos desde una perspectiva histórica (*****) cómo nos afectan. Sobre todo movimientos actuales es difícil ver las... Por lo menos en clase es muy difícil no (*****) O sea, a mí me resultaría muy difícil. No sé si me explico.

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí, sí.

(Ruido)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Tranquila, tranquila, si quieres suspendemos (*****) (Ruido) (Voces) Vale, perfecto, muchas gracias, ya la guardaré...

(Ruido)

ENTREVISTADA: Perdone.

ENTREVISTADOR: Solo unos minutos más y... (Ruido) ¿Hay pocos estudiantes o es que hay (*****) aparte de cafetería? (Voces) (Ruido)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: No, no, tranquila, tranquila. (Ruido) Yo me pregunto qué sería de nosotros sin una pieza de bollería y un café en la mañana. No se empezaría igual. (Ruido) Bueno, me quedan tan solo... Dos o tres preguntas y creo que debería finalizar.

Bueno, quisiera volver a redondear la postura, volver a recoger un poco y... Entonces, volvemos a los movimientos sociales, las protestas, huelgas, todos los que yo he llamado movimientos... Repertorios de acción social. Es... ¿Estaría bien, sería viable, sería importante o sería relevante tratar un poco más estos temas? ¿O hay otras cosas que realmente...? Es decir, ¿deberían tratarse un poco más estos temas? ¿O definitivamente no deberían tratarse más o... Porque ideologizan, ¿o qué? ¿Estos temas se podrían tratar más en educación para la ciudadanía, ético cívica o en ciencias sociales o simplemente no...?

ENTREVISTADA: Yo creo que en educación para la ciudadanía o ético cívica, sí, en ciencias sociales... O tan como se ha planteado las ciencias sociales aquí... No sé, quizá menos, porque... (Ruido) Lo que comentaba, hay tanto que hablar... Pero yo creo que sí, que quizás en (*****) ético cívica y educación para la ciudadanía mucho más que en ciencias sociales. Organizado... (Ruido) Como está organizado aquí en España el curriculum de las ciencias sociales que es historia, geografía... Porque queda un poco... O sea, yo creo que (*****) un poco más a lo que es la educación ético cívica y educación para la ciudadanía, porque... Yo creo que configuran... Más que ser acontecimientos históricos, que es lo que se trata en ciencias sociales aquí en España, o sea... (Tos) (Ruido) (*****) historia y geografía, son cosas que están pasando ahora y son cosas... Me refiero a los... A los actuales, no a los... Los que se trata con perspectiva histórica, claro que sí, el movimiento obrero, eso sí. Pero otro tipo de movimientos más actuales quedan... Yo creo que quedan dentro de la configuración de lo que es el ser humano en la actualidad, o sea, de lo que es la educación cívica, ¿no? Y que sería mejor tratarlos allí o donde habría que tratarlos. Sí que hay que tratarlos, pero quizá más allí que no en las de ciencias sociales. No sé si me explico.

ENTREVISTADOR: Sí, sí. Perfecto. Una última cuestión. Un estudiante que se forma con este conjunto de ideas, es probable que un chico que aquí en la escuela o en la escolarización encuentre estos contenidos, ¿le parece a usted que hay una probabilidad que al conocer los movimientos sociales, al conocer todos estos movimientos, se vincule con posterioridad a ellos, es decir, podría tener una repercusión hablarle aquí a

un estudiante sobre este conjunto, ese repertorio de acciones sociales y luego eso podría incidir en su opción? ¿Cree usted que hay una probabilidad de que eso ocurra o definitivamente por más que se hable de movimientos sociales no implica nada en ellos?

ENTREVISTADA: Uy, yo creo que depende la persona...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Yo sé que estamos hablando del futuro, ¿no?...

ENTREVISTADA: Ya.

ENTREVISTADOR: Solamente son ideas...

ENTREVISTADA: Yo creo que puede abrir la mente a que conozcan o busquen por su cuenta o intenten buscar, pero yo creo que una persona que... O sea, que... Les puede ayudar, eso, a encaminar, pero no tiene por... A ver, no sé si me explico. Que puede... O sea, puede ser para que conozcan, ¿no?, para que sepan lo que es, porque muchas veces más allá de lo que nos dan los medios de comunicación (*****) que no conocemos, entonces una manera de... De sí, de saber y de conocer, sí que puede ser, claro que sí, pero... A ver, no implica, luego dentro de cada uno va, ¿no? De la inclinación que tenga, incluso yo creo que muchas personas que a lo mejor llegan a eso sin conocimientos previos en el aula, ¿no? O sea, quiero decir que eso va dentro... Más dentro de la persona que dentro de lo que nosotros les enseñemos, aunque también es importante, pero bueno, sobre todo no de cara a... Me refiero a... Eso, a que conozcan, que sepan lo que hay para que igual busquen "boh, pues mira, voy a intentar... A investigar un poco qué es esto..." (Ruido) "O a intentar conocer qué es esto". Pues sí. Pero igualmente pueden llegar con otro paso, con más pasos o con más tiempo yo creo que igual pueden llegar por su cuenta, ¿no? Pero con más... Quizá con... Sin un trabajo previo, vamos.

ENTREVISTADOR: Bueno, pues gracias. Quisiera culminar con la siguiente pregunta. De experiencia, ¿cuántos años, si se puede saber?

ENTREVISTADA: Pues casi 10. Al principio poquito, porque hacía así... No estaba todo el año (*****), pero casi 10, casi 10. No... (*****)

ENTREVISTADOR: Y es licenciada en historia...

ENTREVISTADA: Del arte.

ENTREVISTADOR: En historia del arte.

ENTREVISTADA: Desde luego, damos todo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: A la hora de hacer las oposiciones está todo junto, estudias todo, estudias geografía, estudias arte, estudias historia... (*****)

ENTREVISTADOR: Y después se hace personalmente un CAP.

ENTREVISTADA: Si, (*****) después un CAP.

ENTREVISTADOR: Bueno. Pues (*****)...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Yo espero haberte contestado, que tampoco sabía muy bien cómo contestar.

ENTREVISTADOR: No, no... (Ruido) Es que lo interesante de esta entrevista es... La planteo de esta manera, porque lo que me interesa es la opinión, no me importa...

ENTREVISTADA: Ya...

ENTREVISTADOR: Como si derrumbas mi... (*****) "pues me parece una porquería". No importa, eso es lo importante, porque eso es lo que me da ideas, no esperaba ninguna respuesta. O sea, esperaba la respuesta de cajón.

ENTREVISTADA: Ya. Ya.

ENTREVISTADOR: Bueno... (Ruido) Pues muchas gracias.

ENTREVISTADA: Nada.

ENTREVISTADOR: ¿Hay problemas si yo en septiembre vengo y le pido la vez para...? "Mire, me quedó una cosa pendiente, ¿es posible que pueda venir 10 minutos o 15 minutos?" (Ruido) Quiero decir...

ENTREVISTADA: No, pero yo... El año que viene no voy a estar aquí, así que en septiembre estaré los primeros días, nada más, hacer los exámenes, después ya me cambio de centro y todavía no sé a dónde.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué, eres interina?

ENTREVISTADA: Si. Y entonces...

ENTREVISTADOR: Uno va donde lo llevan, donde lo mandan.

(Risas)

ENTREVISTADA: Claro. Pero bueno, los primeros días, la primera semana sí que estoy por aquí.

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Entonces en (*****) en cualquier momento... (Ruido) Si en ese momento o si voy a otro colegio y la encuentro, ¿no le importaría que...?

ENTREVISTADA: No, no, no, no. Y además si... Sino Carmen tiene mi teléfono, o sea que...

EP18. Entrevista al profesorado 18.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP18
SEXO	Mujer
EDAD	-
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	-
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	41 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Primero de todo quería agradecerle por su tiempo, sé que no es fácil en estos momentos, pero yo de verdad se lo agradezco mucho.

ENTREVISTADA: De nada.

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Bueno, quisiera empezar por lo siguiente. Voy a volver a contextualizar un poco la investigación. Estoy haciendo mi tesis doctoral, soy investigador de la Universidad de La Coruña y la tesis tiene que ver sobre el libro de texto...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y socialización política.

ENTREVISTADA: Muy bien.

ENTREVISTADOR: Estoy trabajando el área de ciencias sociales, historia y geografía un poco y educación ético cívica o educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADA: Muy bien.

ENTREVISTADOR: Primero quisiera preguntarle, ¿trabaja con libros de texto habitualmente?

ENTREVISTADA: Sí. Sí. Sí.

ENTREVISTADOR: Y habitualmente, ¿se refiere siempre?

ENTREVISTADA: Siempre.

ENTREVISTADOR: Es decir...

ENTREVISTADA: Siempre libros de texto, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué libros de texto...? ¿Qué casa, qué editorial es?

ENTREVISTADA: Vicens Vives.

ENTREVISTADOR: Y lo hace por... ¿Por algo en especial o porque le gusta o por...?

ENTREVISTADA: A ver, realmente hemos elegido... Siempre se eligen los libros en el seminario. (Tos) Se hace una reunión de seminario y es donde elegimos el libro de texto. Normalmente las editoriales nos acercan... Las diferentes editoriales los libros de texto, los hojeamos y vemos cuál te parece más adecuado.

ENTREVISTADOR: ¿Y luego es por votación, que dicen "pues yo prefiero este o...?"

ENTREVISTADA: Pues sí, pues sí...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Normalmente se llega a un consenso.

ENTREVISTADOR: Sí. ¿Unanimidad o...?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: ¿Un consenso?

ENTREVISTADA: Normalmente... Si. Si. Sí, sí. Sí, unanimidad suele ser.

ENTREVISTADOR: Suele.

ENTREVISTADA: Sí. Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Esta reunión para, digamos, evaluar o sopesar el libro que se va a emplear, ¿es convocada por alguien o ya se sabe que es cada año a principio de curso o...?

ENTREVISTADA: No, no, no, no. No, porque los libros no se pueden cambiar todos los años.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Los libros se cambian cada 4 años.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Entonces, cuando hay cambio de libros, cuando llega el año...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Que se pueden... (Ruido) Cambiar los libros...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Hay una reunión que la convoca la jefatura de seminario... (Tos) Nos reunimos, previamente nos anuncia que hay una serie de libros en el seminario para poder observar, entonces venimos cuando podemos al seminario, vamos mirando los diferentes textos y es cuando... (Ruido) Luego en esa reunión se decide.

ENTREVISTADOR: Claro, las editoriales ya les han acercado... Ofrecen.

ENTREVISTADA: Efectivamente.

ENTREVISTADOR: Vale. Por tanto, ¿entonces llevan cuántos años con Vicens Vives?

ENTREVISTADA: Llevamos...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Si no sabe, no pasa nada.

ENTREVISTADA: Exactamente, exactamente no le puedo decir, pero a lo mejor llevamos 12 como mínimo.

ENTREVISTADOR: Quiere decir que en este momento... Pero dentro de estos 4 años, ¿están cerca de estar en el tiempo para poder quitarlos o ponerlos? Es decir, se supone que no se pueden modificar sino cada 4 años.

ENTREVISTADA: Efectivamente...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Pero entonces...

ENTREVISTADA: Pues a lo mejor para el año que viene se podrían modificar.

ENTREVISTADOR: Para el 2015 entonces.

ENTREVISTADA: Sí. Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. No se pueden cambiar, es por ley, ¿no? Porque...

ENTREVISTADA: Es por ley, es por ley.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Buscando el beneficio de las editoriales o buscando el beneficio de los padres o...?

ENTREVISTADA: Pues realmente... A ver, yo creo que todo un poco, que es un conjunto de todas las cosas... (Tos) De beneficio de la editorial, de beneficio de los padres, pero también para que el alumno tenga un seguimiento. Porque la educación va por ciclos... (Ruido) Primer ciclo, 1º y 2º de la ESO y luego 3º y 4º de la ESO. Entonces,

para que tengan una continuidad. Y por lo menos que haya una experiencia de dos generaciones para saber si el libro funciona o no funciona, porque realmente es un poco así.

ENTREVISTADOR: Claro. Bueno. Ahora, dejando a un lado lo de los libros de texto, yo le voy a proponer mi tesis de trabajo y le pido por favor que sea inclemente con ella, la destruya, esté en desacuerdo o no esté de acuerdo.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: O sea, sin clemencia, de verdad que no...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Yo propongo que la educación ético cívica y la educación para la ciudadanía está sesgada de alguna manera, porque hay... He analizado 70 libros desde Editorial Xerais hasta Santillana y propongo que la idea de participación política es sesgada en los libros de texto. ¿Por qué? Porque cuando se habla de participación en la vida política solo se habla o se habla en los libros de texto de las elecciones, nada, el derecho al sufragio, pero los movimientos sociales, homosexuales o LGBTQ, movimientos feministas, movimiento estudiantil, movimiento obrero... Los movimientos por los derechos sociales ocupan un espacio...

ENTREVISTADA: Mínimo.

ENTREVISTADOR: Llamémoslo tangencial. (Ruido) No espero lo otro, tampoco, pero creo que de alguna manera... Esa es mi tesis, de alguna manera es sesgado. Se muestra la vida... Votan en las elecciones cada 4 años y por allá, de manera minúscula, aparecen estas voces, estas protestas, estas huelgas, estos movimientos sociales. Que... Si usted ha trabajado, no importa, así sean ciencias sociales, historia y geografía o educación para la ciudadanía, ¿qué piensa?

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Pues mire, le cuento.

ENTREVISTADOR: Le pido poca clemencia, por favor.

ENTREVISTADA: Sí, sí. Le cuento. Vamos a ver, educación para la ciudadanía es una asignatura que se viene dando desde hace 5 o 6 años (*****). Entonces, bueno, hay poca experiencia acerca de ella. Punto número uno. Punto número dos. Vamos, nosotros tenemos este libro de texto que es Educación Vicens Vives. La materia que aquí se trata es sumamente extensa para dos tiempos que tenemos a la semana. Entonces...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: Dos horas.

ENTREVISTADA: Dos horas. Dos horas que no son dos horas, son 55 minutos y de los 55 minutos quedan reducidos a 50, porque entre que el alumno entra, sale... Ni siquiera 50, o sea, hay que ser realistas, hay que decir la verdad. O sea, 45 minutos. Hablamos de 45 minutos de trabajo. (Ruido) Porque 10 minutos siempre (*****)... (Tos) Entradas, salidas... Luego aquí tenemos aulas materia, con lo cual el alumno se tiene que trasladar de un aula a otra. Quiero decir que el tiempo es reducido para una amplitud tan grande como tiene esta materia. ¿Qué ocurre? Que, efectivamente... (Ruido) Lo que usted me dice es cierto. O sea, que esos temas se tocan tangencialmente, pero como muchos otros temas que aquí vienen, que se tocan también tangencialmente. Y más tangencialmente por el poco espacio de tiempo que tenemos nosotros para dar la materia. Entonces, yo no me refiero tanto en cuanto a que el libro lo toque tangencialmente como que el profesor no tenga tiempo material para abarcar determinadas materias de más amplitud. Porque, por cierto, yo el movimiento sindical sí lo he tocado, pero lo he tocado también en sociales y lo he tocado así por encima, porque es que no da tiempo, o sea, la amplitud que tienen nuestros alumnos en relación a la materia tanto de ciudadanía como de geografía e historia es tan amplia, tan amplia... ¿Usted ha visto un libro de texto, por ejemplo, de 2º de la ESO...?

(Ruido)

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: ¿Qué es lo que doy yo este año?

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Es una locura.

ENTREVISTADOR: Lo he visto en...

ENTREVISTADA: Es una locura. Es una locura dar esa materia... (Ruido) En 9 meses de clase, con los periodos vacacionales por el medio, es que es imposible. Yo doy el temario, pero lo doy como lo doy y voy por encima y lo doy... ¿Para qué? Para cubrirme legalmente primero, punto número uno, porque esa es la verdad, te tienes que cubrir legalmente. Y segundo porque a edades tempranas bien es cierto que tienen que llevar una visión globalizada de lo que es la materia, no estudiarla en profundidad, eso lo harán más arriba, en cursos más arriba. Pero (*****) esto es una locura. Es una locura. Yo creo que el temario tendría que estar reducido, hombre, no digo a la mitad, pero a las tres cuartas partes. Es una locura. Por ejemplo, este año damos una parte geografía económica y humana, bastante importante que son... Vamos a ver, los temas 10, 11, 12, 13... Son 6 temas, creo recordar, y luego el resto, que es de historia y tocamos... Tocamos toda la historia antigua, toda la historia media y la contemporánea. Entonces eso es una locura. (Ruido) Eso es que es de locos, de locos. Ah, perdone, en 3 tiempos a la semana. 3 tiempos que son esos 45 minutos que yo le digo. (Risa) Claro. (Carraspeo)

ENTREVISTADOR: Bien...

ENTREVISTADA: A ver, 45 minutos le digo reales, o sea, legalmente...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, no, ya...

ENTREVISTADA: Son 55 minutos...

ENTREVISTADOR: No, ya sé que legal...

ENTREVISTADA: ¿Vale, vale?

ENTREVISTADOR: No, no, ya... Esto es una aclaración, esto es un (*****), una aclaración a lo anterior...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Porque en el fondo es (*****). De nada sirve saber...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Cuánto estipula la ley para... En la práctica es la otra cosa...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Efectiva...

ENTREVISTADOR: La vida cotidiana es otra cosa.

ENTREVISTADA: Efectivamente, efectivamente.

ENTREVISTADOR: Yo eso lo entiendo.

ENTREVISTADA: Correcto, correcto.

ENTREVISTADOR: Yo voy a insistir con mi tema sobre la participación política o la participación democrática ¿Cree usted que esos temas de movimientos sociales, protestas, movimiento estudiantil...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Yo lo voy a llamar repertorios de acción social, porque digamos que es la única... El único concepto que he logrado a partir de mis lecturas utilizar para que encaje en este grupo, porque es muy difícil, pero bueno... En fin.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Deberían estudiarse un poco más estas...? ¿Este conjunto de movimientos sociales, de movimiento de profesores, qué es una huelga, si los profesores van a huelga, por qué...?

ENTREVISTADA: Totalmente. Yo creo...

ENTREVISTADOR: ¿Debería estudiarse más?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Más de lo que se estudia o...?

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí. Yo creo que sí, porque eso forma parte de la formación personal que tú le estás dando a un alumno y de una realidad social que están viviendo los alumnos. Entonces, me parece que es tu obligación, aparte de que aprendan una serie de contenidos, es formar al alumno para la vida y a mí me parece altamente positivo.

ENTREVISTADOR: Muchos profesores con los que me he entrevistado me han dicho, y yo le pregunto a usted, ¿no sería ideologizar a los estudiantes contrarios a lo del movimiento feminista, lo del movimiento obrero, lo del movimiento ecologista, lo de las revoluciones, lo de las protestas...

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: Estudiantiles...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Para mí...

ENTREVISTADOR: ¿No sería ideologizar?

ENTREVISTADA: Para mí no. Para mí sería informarles y formarles. Otra cosa es que yo influya... (Tos) En mis alumnos en mi ideología partidista. Porque yo sea socialista, yo tenga esa tendencia con ellos. Pero si yo soy estrictamente lista dando mis clases, yo no tengo que influenciar para nada a mis alumnos. Ya luego eso es una cuestión familiar o de ellos cuando sean mayores o lo que sea. Mi cuestión es formar. Cuanta más

información yo le transmita a mi alumno, pues muchísimo mejor. Información, que le va a formar parte de su formación.

ENTREVISTADOR: Me comentan los profesores, cosa que yo no estoy ni a favor ni en contra...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Es interesante saberlo...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque piensan que, de pronto, hablar sobre estos movimientos puede convertirse en... Convertir estudiantes que... Antiglobalización, antisistema, más que antiglobalización, antisistema, creen que enseñarles o comentarles un poco sobre Martin Luther King, o sea, hacer más hincapié en este conjunto de...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Este repertorio...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Lo ven así, de esa manera, cosa que es respetable. Entonces para usted...

ENTREVISTADA: Yo opino lo contrario. Para mí, es lo contrario. Yo que un alumno sepa lo que es un sindicato, qué función tiene un sindicato, que existen una serie de sindicatos, que yo le tengo que nombrar de los sindicatos de la derecha a sindicatos de la extrema izquierda... (Tos) Para mí que un alumno sepa que existe eso, para mí es importantísimo. Importantísimo. Para su información y para su formación.

ENTREVISTADOR: Y en ese orden de cosas, tratando de mirar desde lejos el proceso, ¿cree usted que los libros de texto influyen a los estudiantes, los socializan políticamente, se...?

ENTREVISTADA: No. No, para nada.

ENTREVISTADOR: Luego al estar en contacto con estas cosas...

ENTREVISTADA: Para nada...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADOR: (*****)...

ENTREVISTADA: Para nada.

ENTREVISTADOR: Ideas políticas.

ENTREVISTADA: ¿A que pueden formar sus ideas políticas?

ENTREVISTADOR: Sí, a partir de los libros de texto. Cuando digo sus iniciaciones eso es...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Formarse en...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: (*****), es decir...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Consumir o... Asumir de alguna manera.

ENTREVISTADA: No, no lo veo para nada. Para nada.

ENTREVISTADOR: No me refiero a ideologizar, me refiero... Los libros de... Entonces lo voy a plantear mejor, porque es...

ENTREVISTADA: A ver...

ENTREVISTADOR: Mi error. A partir de la lectura de los libros de texto, de trabajar con los libros de texto, ¿los estudiantes pueden construir y formarse ellos mismos sus (*****), opiniones políticas, sus ideas políticas?

ENTREVISTADA: Hombre...

ENTREVISTADOR: ¿O no?

ENTREVISTADA: Yo creo que les damos la base, la base para que el día de mañana sí pueda tener una formación personal y así buscar su mejor ideología, por decirlo de alguna manera. Sí que estamos dando las bases. Estamos dando las bases, porque si yo... (Ruido) Le estoy explicando a un alumno qué es un sindicato, para qué sirve, él el día de mañana dice "hombre, el sindicato me va a servir en mi trabajo para encauzarme por aquí, por allí, por allá". Entonces sabe que tiene ahí algo que le va a valer. Entonces, en ese sentido yo creo que es muy positivo. Muy positivo.

ENTREVISTADOR: Vale. Me quedan solamente una o dos preguntas. Hablábamos de que tocan tangencialmente... Los libros de texto tocan tangencialmente esos temas, los que llamo los repertorios...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: (*****) no encuentro otra categoría, o sea, leeré más sobre esto. ¿Por qué cree usted que en los libros de texto se tocan así, tangencialmente? ¿Por qué puede ser que...?

ENTREVISTADA: Hombre...

ENTREVISTADOR: ¿No le den tanta importancia?

ENTREVISTADA: No, no es que no le den tanta importancia, que le den importancia o no forma parte luego de la misión del profesor. Quiero decir que... (Tos) Como la

materia es tan extensa, se tocan muchas cosas tangencialmente, no es posible tocarlas en profundidad. Entonces, ya forma parte de lo que el profesor programe para su aula...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: El que entre un poquito más a saco en unas cosas que en otras. Y ahí entra, entra mucho, pues eso, lo que el profesor estime oportuno, qué es lo más importante dentro de esa unidad didáctica o lo que es menos importante.

ENTREVISTADOR: Vale. Depende entonces del profesor, digamos.

ENTREVISTADA: Efectivamente. Es que aunque usamos libros de texto, el libro de texto es siempre una guía y luego dentro de la unidad didáctica, tú haces hincapié en mayor profundidad en aquellos aspectos que a ti te parecen que son más importantes. Yo, por ejemplo, si me permite...

ENTREVISTADOR: Sí...

ENTREVISTADA: La aclaración...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: En todas estas... En todos estos aspectos que yo veo que además a ellos... Porque, ¿qué ocurre muchas veces con el libro de texto? Que el libro de texto para los alumnos muchas veces en historia está desligado de la realidad. Entonces, los contenidos están desligados de la realidad, tú le hablas del feudalismo y ellos, vamos, o sea, están totalmente desligados de lo que es ese movimiento (*****). Entonces, ¿qué ocurre? Que muchas veces yo, tanto en ciudadanía como en geografía o historia, procuro hacerles mucho hincapié en cosas que a ellos les están entrando por los ojos continuamente, información televisiva o información Internet, información de la prensa, información de lo que escuchan en la calle, de lo que escuchan en sus familias, aquí en el centro. Bueno, pues si hay una huelga estudiantil, pues es bueno que tú hables de ese tema, de los derechos que tenemos para protestar por algo, pero ahí entra la misión del profesor, de lo que él considere importante, si le parece más importante explicar pues lo

que ha hecho Felipe II... (Ruido) La batalla de Lepanto, pues claro, cada profesor valora las cosas... Bueno, pues en función de lo que él crea que es más conveniente para sus alumnos. Yo soy intensa, porque quedo ahora con... Con motivo de esto de la (*****). Ellos vinieron a mí... (Ruido) (*****) "¿qué es eso? ¿En qué consiste? ¿Por qué abdica?" Abdican los reyes. O sea, (*****) información que yo tuve que explicarles a todos, es que es más, algún alumno al final de la explicación me dijo "jolín, yo quiero abdicar de mi madre y mi padre"... (Risa) Tal. O sea, eran cosas curiosas, ¿no? Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Bueno...

ENTREVISTADA: Ellos demandan, cuando hay una huelga "profe..." (Ruido) "¿Qué hay de la huelga? ¿Qué nos cuentas? ¿Qué sabes? ¿Por qué es la huelga?" Tal y cual. Yo trato de explicarles neutralmente, jamás sin decirles "debes ir a la huelga o no debes ir a la huelga". Le explico la huelga... (Ruido) Y los motivos de por qué se ha convocado esa huelga y quién la ha convocado, lo otro ya... Ellos no pueden ir a la huelga porque son menores de edad, solo pueden asistir con permiso paterno, entonces yo... Vamos, de ninguna manera... Bueno, primero, que no puedo legalmente influir en mis alumnos... (Ruido) Y segundo, que vamos... (Tos) Bajo ningún concepto lo haría. Sus padres son los que tienen que...

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno, creo que... Queda por concluir creo que...

ENTREVISTADA: ¿Sí?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Bueno. No sé si habrá servido de algo mi...

ENTREVISTADOR: Es que yo no espero que me respondan a lo que yo quiero, sino...
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: (*****) Por eso yo siempre pido inclemencia, no...

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: De eso se trata, de las posturas. Si vengo a que me respondan lo mismo que yo (*****)...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Que piensas... Claro.

ENTREVISTADOR: Pues entonces no tendría sentido...

ENTREVISTADA: Efectivamente.

ENTREVISTADOR: Venir.

ENTREVISTADA: Efectivamente.

ENTREVISTADOR: Una pregunta antes, la experiencia más o menos, ¿estamos hablando de cuántos años de experiencia docente?

ENTREVISTADA: Yo llevo...

ENTREVISTADOR: Calculado en años.

ENTREVISTADA: 38 años.

ENTREVISTADOR: Y es... Ha sido profesora...

ENTREVISTADA: Perdón, 37. Perdón, 37 años. 37 años.

ENTREVISTADOR: ¿Ha sido profesora de qué asignaturas, en general? De todos los cursos, imagino, 37 años... ¿O hay alguno en el que se ha especializado o ha abarcado todas las áreas?

ENTREVISTADA: No, no, no, no.

ENTREVISTADOR: A lo largo de su historia.

ENTREVISTADA: Yo, de ciencias sociales, geografía e historia.

ENTREVISTADOR: Siempre. Ciencias sociales, geografía e historia. Vale. Entonces está con... ¿Y ahora en qué cursos está?

ENTREVISTADA: 1º y 2º... No, ahora, en este momento estoy en 2º de la ESO. Solo 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: ¿Este año? ¿Este curso que ha pasado?

ENTREVISTADA: Sí, y el año pasado también, o sea, ya llevo unos años en 2º de la ESO.

ENTREVISTADOR: 2º de la ESO.

ENTREVISTADA: 2º de la ESO, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. ¿Es profesora, es historiadora o es...? (*****) información, si no le importa...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: No, no, no, no...

ENTREVISTADOR: Eso es entre usted y yo, ¿vale? No...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí. Yo hice la carrera de magisterio, luego me especialicé en ciencias sociales, geografía e historia.

ENTREVISTADOR: Magisterio y luego especialización.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: En ciencias...

ENTREVISTADA: En ciencias sociales, geografía e historia.

ENTREVISTADOR: Geografía e...

ENTREVISTADA: E historia.

ENTREVISTADOR: Historia. Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Bueno, que antes no se llamaba magisterio, se llamaba formación del profesorado en educación general básica, esa es mi titulación. Lo que pasa que luego fueron cambiando y modificando y todo eso.

ENTREVISTADOR: Si, vale. Ese es el (*****). Bueno, pues yo le agradezco mucho...
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: Nada más. (*****) No, no, porque esto es algo que es entre usted y yo y no hay información más privada ni nada, eso simplemente...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Para tener alguna generalidad.

ENTREVISTADA: Vale, muy bien.

ENTREVISTADOR: Una cuestión más, ¿hay algún problema si el próximo curso...? Si hay algo que me quede pendiente, por ejemplo, que olvidé, porque esta primera entrevista digamos que es muy general...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero si quisiera profundizar "mire, usted me hizo este comentario, ¿podría indicarme un poco más?"...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Hay algún problema si el próximo curso le pido la vez? Pues usted me dice "pues mire, puedo dentro de 15 días 20 minutos"...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, nada.

ENTREVISTADOR: ¿No habría problema?

ENTREVISTADA: Ningún problema. Conmigo... (Ruido) Jamás. Todo lo que necesite para su tesis, aquí estoy.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno, yo le agradezco muchísimo. La persona que se encarga del seminario actualmente es quién...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Es Carmen.

ENTREVISTADOR: ¿Es Carmen?

ENTREVISTADA: Carmen, Carmen. Carmen es la jefa del seminario en este momento.

ENTREVISTADOR: Vale. Si yo quisiera, por ejemplo, abordar algún libro, por ejemplo, que veo que tienen libros acá, si yo quisiera abordarlo en algún momento, ¿podría sentarme aquí, venir con mi escáner...?

ENTREVISTADA: Totalmente.

ENTREVISTADOR: ¿A quién debo pedirle, a Carmen?

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Le pido a Carmen...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Y le digo "mira..." No necesito llevármelo a ningún lado, me conecto en algún momento...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Si...

ENTREVISTADOR: Y me siento.

ENTREVISTADA: Sí, sí, no tiene ningún problema. (Ruido) Es más, si necesita llevar libros, le invito a llevar.

ENTREVISTADOR: No llevarlos, preferiría...
(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADA: Sí, sí, no hay ningún problema.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Ningún problema.

ENTREVISTADOR: Tengo que hablar con Carmen para eso, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, sí, con Carmen y le va a decir que sí, además. (Ruido) Sin ningún problema.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Sí, que es una persona muy generosa y no va a haber problema.

ENTREVISTADOR: Se le nota...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Porque ha sido en mi investigación... Yo lo llamaría un portero, se llama a estas personas que son las que... El portero en investigación es aquella persona que te abre...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: La puerta para el campo...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Donde vas...

(Hablan a la vez)

ENTREVISTADA: Es muy...

ENTREVISTADOR: Ha sido mi portera y me ha asombrado la amabilidad y la cercanía.

ENTREVISTADA: Es encantadora y aparte es una persona muy culta y es un encanto de persona (*****).

ENTREVISTADOR: Bueno, pues yo le agradezco mucho y... (Ruido) Entonces, si no le importa, si me queda algo pendiente yo la buscaré...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: El próximo curso.

(Ruido)

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: No la quiero molestar, yo pido la vez siempre...

ENTREVISTADA: No, no, no hay ningún problema. (Ruido) (*****) Por mi parte, en lo que puedo (*****) (Voz a lo lejos)

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: ¿Vale?

EP19. Entrevista al profesorado 19.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP19
SEXO	Hombre
EDAD	53 años
TITULACIÓN	Lic. Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	26 años
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	54 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años... Desde cuándo podemos decir que...?

ENTREVISTADO: Vamos a ver... Pues... Vamos a ver, debe de ser como un cuarto de siglo, 25 o 26 años... Tengo 53 y debí de entrar a los 26, después del servicio militar... Más o menos 25 años, ¿no?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: 26 años... No sé exactamente...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando... En ese momento estamos hablando del 80... 80 20... Ah, estamos en el 16... Del 90...

ENTREVISTADO: Sí, más o menos... En el 89 entré a trabajar, sí, en el 89. O sea, el curso 89 90.

ENTREVISTADOR: ¿89 90? Vale.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Perfecto. ¿Siempre ha sido como profesor de qué asignaturas?

ENTREVISTADO: De Filosofía.

ENTREVISTADOR: ¿Siempre?

ENTREVISTADO: Sí, Filosofía e Historia de la Filosofía, sí. Algún año tuve que dar Ética, cuando existía el BUP, Ética era la alternativa a la Religión, y con la LOGSE tuve que dar también Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADO: Con nación Ética Cívica y... Historia y Cultura de las Religiones...

ENTREVISTADOR: Ético cívica, perfecto. ¿Eso siempre le compete a Filosofía?

ENTREVISTADO: A Filosofía, sí. La otra, la de Historia y Cultura de las Religiones, no. Depende de la carga lectiva que tenga cada Departamento. La puede impartir Historia, incluso está en el nombre de la materia, ¿no? o la puede impartir Filosofía...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Que era también... Vamos a ver, con la LOGSE había dos alternativas a la Religión: una era una hora de estudio, que se llamaba Atención educativa, que por ley tenía que estar vacía de contenido curricular, y la otra era...

ENTREVISTADOR: ¿Con la LOGSE?

ENTREVISTADO: En la LOGSE, sí, y la otra era Historia y Cultura de las Religiones que tenía un contenido, ¿no? curricular, una materia que dar, pero que igual que Religión, no era evaluable. A ver, era evaluable pero la nota no contaba a nivel...

ENTREVISTADOR: Vale, para hacer media.

ENTREVISTADO: Exactamente, en los expedientes.

ENTREVISTADOR: No era computable.

ENTREVISTADO: Exactamente, había que evaluar pero esa nota no se tenía en cuenta.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. En este momento, ¿en qué cursos está dando clase?

ENTREVISTADO: Primero de Bachillerato... Aquí hay seis...

ENTREVISTADOR: Primero de la ESO...

ENTREVISTADO: No, no, de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Primero de Bachillerato.

ENTREVISTADO: De Bachillerato. Además, el Bachillerato nuevo, el de la LOMCE...

ENTREVISTADOR: Bachillerato de la LOMCE.

ENTREVISTADO: Sabes que este año se implantó el...

ENTREVISTADOR: No sé cómo va en Bachillerato, sé que en ESO, primero y tercero... Pero en Bachillerato...

ENTREVISTADO: Y primero de Bachillerato. Es decir, en los niveles impares.

ENTREVISTADOR: Ahá.

ENTREVISTADO: Y el próximo año se supone que también en los pares....

ENTREVISTADOR: Sí, sí...

ENTREVISTADO: Hay seis grupos aquí...

ENTREVISTADOR: Vale... ¿Y qué asignaturas?

ENTREVISTADO: Filosofía, el nombre de la materia es así, Filosofía.

ENTREVISTADOR: Filosofía... ¿Y la educación ético cívica en qué momento la... reciente?

ENTREVISTADO: Eh... Pues vamos a ver, el curso anterior, que yo estaba en otro centro... Vamos a ver, yo llevaba 15 años en la Sardiñeira, un centro que está por la Estación de ferrocarril...

ENTREVISTADOR: Ya, ya... Yo estuve allí trabajando, estuve allí entrevistando, en la Sardiñeira.

ENTREVISTADO: Pues llevaba 15 años allí y el año pasado la inspección decidió amortizar una plaza en el Departamento, estábamos dos profesores, entonces yo tenía allí el destino... Ya te digo, 15 años... Y me obligaron a participar en el concurso provisional para interinos y gente en expectativa... provisionalmente me dieron esta plaza y... Pero estaba obligado a concursar, lo que pasaba que hay una cosa que le llaman derecho preferente a localidad, entonces durante 6 años podía estar concursando exclusivamente a centros de mi localidad, es decir, que era Coruña. Sacaron a concurso, ya en el regular, no en el de interinos, una plaza en el Agra y en las provisionales me la concedieron.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Quiero decir, que aquí estoy muy de paso. No sé porque aquí no sacan las plazas... porque hay... Somos cinco profesores de Filosofía y sólo hay dos titulares, es decir, hay tres plazas que no cubren, no sé porque. Me imagino que porque a efectos de organización permite mayor juego, ¿no? Pues, por ejemplo, dos de las profesoras, Nieves, que la conociste, Iria, no sé si hablaste con ella....

ENTREVISTADOR: No... No me respondió al correo...

ENTREVISTADO: Tienen afines, ¿no? tienen que impartir materias que no son propias de la especialidad. Quiero decir, que el hecho de no conceder las plazas, da a la Administración unos criterios de arbitraje mayores, ¿no? Me imagino que por eso no

saca la plaza. En el resultado provisional... Vamos, estoy pendiente de que saquen el concurso definitivo, me concedieron en el Agra.

ENTREVISTADOR: Vale... En el Agra.

ENTREVISTADO: Entonces, en principio, el próximo curso estaría ya en otro centro.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Y es el primero que estoy aquí.

ENTREVISTADOR: ¿Y Educación....?

ENTREVISTADO: Sí, perdona si me enrollo mucho, pero es que es el hábito (Risas)

ENTREVISTADOR: No, no...

ENTREVISTADO: Que sí hace al monje... Que el año pasado tuve Educación para la Ciudadanía de segundo de la ESO, en el otro centro en el que estaba. Educación para la Ciudadanía...

ENTREVISTADOR: Educación para la Ciudadanía... ¿En segundo?

ENTREVISTADO: En segundo de la ESO, sí.

ENTREVISTADOR: Estamos hablando de la Sardiñeira, ¿no?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Tenía dos grupos, más o menos de 30 alumnos cada grupo.

ENTREVISTADOR: Vale, una pregunta más. Eh... ¿usted es filósofo? ¿licenciado en Filosofía?

ENTREVISTADO: Licenciado en Filosofía, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Algo más?

ENTREVISTADO: No es lo mismo que ser filósofo (Risas)

ENTREVISTADOR: Ya, ya.

ENTREVISTADO: Licenciado en Filosofía. A ver, la licenciatura cuando yo me gradué, digamos, cuando yo me licencié, el título literalmente lo que decía era Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación...

ENTREVISTADOR: Ciencias de la Educación, perfecto...

ENTREVISTADO: Porque en aquel momento no estaban segregados Filosofía, Psicología y Pedagogía. El primer ciclo, que eran tres años, eran materias comunes, y luego había dos años de especialización.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Era un programa de compromiso... bueno, un rollo... Pero, quiero decir, la licenciatura es así, Filosofía y Ciencias de la Educación.

ENTREVISTADOR: Vale, una pregunta, ¿tiene alguna formación específica en cuestión de Democracia, Educación para la Ciudadanía, educación ética cívica...? Es decir, formación... ¿Ha hecho cursos o algo así?

ENTREVISTADO: Eh, bueno, en la carrera teníamos, evidentemente, Ética y Filosofía política... Había...

ENTREVISTADOR: ¿En la carrera?

ENTREVISTADO: Sí. ¿Qué ocurre? Que eran materias optativas, entonces, yo recuerdo haber tenido Filosofía política, recuerdo haber tenido Ética también, Ética debí tener un par de años, y Filosofía política yo creo que fue un único año. Y luego lo que sí hice, pero ya trabajando, fue un curso... El nombre era Resolución democrática de conflictos.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Era un curso que impartía el Cefore.

ENTREVISTADOR: Resolución democrática de conflictos... El Cefore... Vale.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Cefore.... ¿Cefore es con s o con c?

ENTREVISTADO: Con c, con c, Cefore.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Es Centro formación profesores, algo así...

ENTREVISTADOR: Ah, esto...

ENTREVISTADO: Es una institución de la Xunta...

ENTREVISTADOR: Pero perfecto... Esto no sé dónde lo había escuchado... Porque puedo dirigirme allí para preguntar sobre ese tema...

ENTREVISTADO: Tienen lo que son las instalaciones administrativas, y el almacén, porque incluso tienen material didáctico que puedes solicitar, desde libros hasta un proyector o... Tiene un almacén... Está un poco desordenado pero lo tienen. Y tienen la sede donde está la UNED...

ENTREVISTADOR: Por Pepín Rivero...

ENTREVISTADO: Sí, en el mismo edificio que la UNED.

ENTREVISTADOR: Entonces voy a poner UNED aquí, porque me sirve... Esto es un hilo conductor que no había seguido, que no tenía presente, es un hilo que me puede ayudar a entender...

ENTREVISTADO: Sí, porque además el personal son profesores. Son profesores que están comisionados para esa tarea, organizar cursos, de formación y eso.

ENTREVISTADOR: Eh... Hablando de manera general, se puede decir que el enfoque organizativo o... Voy a llamarlo... Yo lo llamo enfoque organizativo, pero... La asignatura de Educación para la Ciudadanía, que en el conjunto de cursos ha impartido, ¿siempre ha sido una asignatura independiente, ha sido integrada... Estaba integrada... Es decir, hacía parte de las Ciencias Sociales... Que las Ciencias Sociales, o era transversal, se decía...?

ENTREVISTADO: Ah, si estaba constituida en materia...

ENTREVISTADOR: Sí, si siempre que ha impartido esa clase ha sido independiente, ha sido transversal o ha sido integrada?

ENTREVISTADO: No, no, era una materia propia...

ENTREVISTADOR: Independiente.

ENTREVISTADO: Con su propio diseño, sí, su propio criterio de evaluación, etc.

ENTREVISTADOR: Vale, y ha sido independiente y ¿generalmente optativa o es obligatoria?

ENTREVISTADO: Era obligatoria.

ENTREVISTADOR: ¿Hacia media?

ENTREVISTADO: Sí, era obligatoria, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, es que eso es importante...

ENTREVISTADO: Lo que sí tenía una carga lectiva mínima, eran en segundo de la ESO dos horas semanales, y en cuarto era una hora semanal. Que en cuarto el nombre cambiaba, eh, era Educación ético cívica, no era Educación para la Ciudadanía. Pero es, digamos, la misma materia con otro nombre, ¿no?

ENTREVISTADOR: Me leí, más o menos, 360 textos y más o menos básicamente los libros lo que hacen es poner... Ampliar un punto aquí, recortar allí... Básicamente es lo

mismo. Bueno, ahora, si no le importa vamos a entrar en materia, esto es como digamos el contexto... ¿Usa libros de texto en clase?

ENTREVISTADO: Aquí sí, porque...

ENTREVISTADOR: Hablando de Educación para la Ciudadanía, hablemos... Centrémonos...

ENTREVISTADO: El año pasado lo usé, sí.

ENTREVISTADOR: Exacto. Entonces hablemos del año pasado.

ENTREVISTADO: Sí, el año pasado lo usé.

ENTREVISTADOR: Vale, sí se usan libros de texto. ¿Hay alguna editorial que le guste? ¿Escogió el que utilizó porque sí, porque ya estaba aquí, porque...? ¿Por qué razón esa editorial y ese...?

ENTREVISTADO: Fue un condicionante del Departamento, a mí, personalmente, no me gustan los libros de texto, puedo aprovechar una parte de un libro de texto, pero ya por el precio que tienen creo que compensa que el libro se compre un libro de verdad y no un libro de texto. Entonces, fue un condicionante al que se llegó no por mí, por acuerdo vamos, no es que se me impusiera desde fuera, si no que... Pues mi compañera de Departamento prefería trabajar con un libro de texto y como alternábamos impartiendo esas materias, un año daba ella un año daba yo, y hubo un programa en el que los libros se hicieron gratuitos, entonces acepté. Bueno, pues si los libros son gratuitos y no supone un desembolso importante para los padres, pues vale. El libro estaba ahí, una vez que lo tienen lo usas, claro, y yo iba siguiendo, más o menos, el orden expositivo del libro, pero completaba la información del libro con otros textos, con parábolas, o fábulas, o incluso alguna vez algún texto de algún filósofo, pues el mito este de Prometeo y Epimeteo, del Protágoras de Platón, que es un cuento, ¿no? les gusta además, estaba un poco adaptado, quiero decir, recorté cosas que sería demasiado prolijo explicar para... Porque son de segundo de la ESO, ¿no? pero eso, completaba digamos la información del texto con fragmentos de obras literarias o, en algún caso, de algún filósofo...

ENTREVISTADOR: Otros textos... Y voy a poner acá... filosóficos, por ejemplo.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Eh, entonces... Puedo entender, entonces, que generalmente para adoptar los libros de texto, se adoptan porque digamos que son los que vienen usando los profesores o se hace porque la compañera, que es más antigua, o que está antes, pues lo tiene, y como que uno intenta adaptarse a eso. ¿Existe algún criterio de selección? Que usted sepa que... Bueno, "aquí nos pusimos durante dos días a observar esto y vamos a utilizar tal criterio..."

ENTREVISTADO: Ese es el procedimiento... O sea, las editoriales, cuando hay un cambio en la programación editan un texto nuevo, entonces mandan ejemplares de muestra gratuitas. Por ejemplo, si te fijas en aquella estantería, aquellos libros que hay allí son libros de texto que envían distintas editoriales para que los profesores del Departamento los miren y decidan si quieren poner libro de texto, cuál les gusta más. Entonces, si no hay un consenso, si no se llega a un acuerdo por consenso, se vota, o sea... Si hay tres personas en el Departamento y resulta que a cada una le gusta un libro de texto distinto pues es un problema, pero....

ENTREVISTADOR: Por votación...

ENTREVISTADO: Y...

ENTREVISTADOR: ¿Pero existe algún criterio... Es decir, digamos existe alguna manera en la que de verdad sea riguroso o simplemente es cada uno lo va leyendo y llega con sus impresiones....?

ENTREVISTADO: Son criterios subjetivos. Vamos a ver, hubo un momento de bonanza en el que las editoriales ofrecían, a cambio de poner el libro de texto, bienes fungibles para el Departamento, por ejemplo, "si ponéis el libro de texto en tales niveles, donamos un ordenador portátil para el Departamento", eso pasó, eso ocurría, vamos, es una práctica que desde hace, a lo mejor, seis o siete años no... Pero por la crisis, ¿no? eso que llaman la crisis, pero antes, efectivamente, los Departamentos... A

ver, que eso no era condicionante, eh, quiero decir, una vez que un Departamento decidía poner este libro de texto, entraba el jefe de Departamento en negociación con el agente de la editorial diciéndole "mira, nuestra intención es poner este libro de texto, pero los de tal editorial nos dicen que si ponemos el suyo nos aportan un ordenador portátil para el Departamento. ¿Qué ofrecéis vosotros?". Este tipo de cosas. Y en era práctica habitual. O quien dice un ordenador portátil, pues un lote de libros, un lote de libros pues imagínate, tú sabes que hay un porcentaje de alumnos que pueden tener problemas para pagar libros de texto, entonces, ponemos este libro de texto si nos donáis diez, por ejemplo, si donáis diez libros de texto al Centro... Y esos libros de texto pues se seleccionan para hacer una bolsa para los alumnos con menos poder adquisitivo. Esos criterios antes se usaban. Ahora yo creo que no porque las editoriales.... Bueno, lo que hicieron todas las grandes empresas, ¿no? redujeron gastos para mantener los beneficios.

ENTREVISTADOR: Hum... Ahora, quería preguntarle, en su opinión... Estamos hablando de educación ético cívica, Educación para la Ciudadanía... Hablemos de ese aspecto. A mí me gustaría, si nos entendemos, como Educación democrática, lo voy a llamar así para no repetir educación...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Educación democrática. A los chicos, cuando aprenden y se les enseña, enseñanza aprendizaje de la democracia, todo lo que implica. En este proceso de la educación democrática, ¿cree que los libros sirven para enseñar? ¿Los chicos aprenden con los libros de texto? ¿Sí, no, o mejor...? En su opinión.

ENTREVISTADO: Yo creo que sí, que es un instrumento válido como cualquier otro, ¿no? digamos.

ENTREVISTADOR: Yo no estoy ni a favor ni en contra, yo simplemente indago.

ENTREVISTADO: A ver, evidentemente no es una panacea, ¿no? quiero decir, no va a dar una formación cívica completa, pero sí es un elemento sobre todo de formación,

¿no? formación histórica, cómo se organiza el Estado, la relación entre las leyes, lo que es una Constitución, la historia de la democracia... Quiero decir, ahí hay un fondo de información que un libro de texto puede proporcionar. Claro, otra cosa es lo que es la práctica de ciudadanía, pues eso la escuela probablemente se quede corta para eso. Aparte de elegir delegado... Quiero decir, ¿qué otro ejercicio práctico de ciudadanía hacen los chavales? Ninguna. Pero sí, como fuente de información sobre cuestiones relacionadas con la democracia y la organización política, sí, el libro de texto es una herramienta más.

ENTREVISTADOR: Como instrumento de información, pero no... No para todo lo que implica la ciudadanía.

ENTREVISTADO: Claro, no para el ejercicio, digamos, de la ciudadanía, para el ejercicio de la ciudadanía se requiere una situación práctica, ¿no? en la que efectivamente se pueda... Se puedan ejercer derechos.

ENTREVISTADOR: Vale. Me acaba de dar una idea interesante. Bien, ahora, concentrados en ese tema...

ENTREVISTADO: sí.

ENTREVISTADOR: Cuando ha tratado ética... Educación para la Ciudadanía, o educación... Todas las asignaturas que convergen en la educación democrática, ¿qué temas recuerda que haya tratado y que le parezcan realmente importantes? ¿Qué temas ha tratado que recuerde...? Los últimos... Hablemos del año pasado.

ENTREVISTADO: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: ¿Recuerda qué se trató? ¿Qué temas, por ejemplo?

ENTREVISTADO: Vamos a ver, a mí me interesaron especialmente dos temas: uno era la delimitación de lo moral, la delimitación de lo que es el fenómeno moral ¿no? o el fenómeno ético, incluyendo lo político, en general todo lo que depende de la decisión humana, qué implicaba ese fenómeno, qué condiciones harían posible esa capacidad de decisión, se desarrolle, o qué condiciones la ahogan... Eso por un lado, y por otro lado,

lo que es, digamos, el fundamento... El fundamento moral del derecho, ¿no? lo que es la Declaración Universal de Derechos Humanos, como condición a la que se tienen que ajustar cualquier Constitución, ¿no? Para mí fueron los dos temas más importantes que tratamos en clase.

ENTREVISTADOR: Si hiciéramos un mapa de lo que debe aprenderse de democracia, digamos que lo que usted propuso fue tratar, digamos, como los fundamentos filosóficos... Lo entiendo así, más que hablar del sistema político y de la organización práctica, quiso retrotraerse a algo más como que está en la base...

ENTREVISTADO: Lo fundamental, sí.

ENTREVISTADOR: Más...

ENTREVISTADO: A ver, lo otro también tienes que verlo, ¿no? pues los distintos modelos de organización política, lo que es el parlamentarismo, la diferencia entre una monarquía o una república, la división de poderes, ¿no? de Montesquieu... Pero, para mí lo más importante era, primero eso, que quedase bien delimitado lo que es una norma o una ley política o moral, que no es algo que caiga del cielo, y que se nos imponga inevitablemente, no es como una ley natural, ¿no? que puedes conocer pero no puedes cambiarla, sino que es algo que el ser humano pone y que, por lo tanto, el ser humano puede deponer, puede retirar, ¿no? Una vez aclarado eso pues lo que me interesaba es que vieses el... Digamos el triple fundamento de la ley, lo que es el fundamento histórico, que es la fuerza... La fuerza que es capaz de imponer el respeto a esa ley, ¿no? Lo que es la utilidad social de la ley, ¿no? pues una ley que la gente experimenta o vive como inútil o como obsoleta pues también es papel mojado, ¿no? lo que es el uso o la utilidad o... de la ley. Y por último, claro, por formación, lo que a mí más me puede interesar, que es la fundamentación racional o inmoral de la Ley, ¿no? Entonces...

ENTREVISTADOR: ¿El tercer elemento es cuál, entonces?

ENTREVISTADO: El fundamento moral de la ley, digamos el fundamento histórico político, que es la fuerza bruta, ¿no?, el fundamento social, que sería la utilidad de la

ley, y.... Y a mí lo que más me interesaba era el tercer fundamento, ¿no? el fundamento moral.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: Que yo lo reducía por las circunstancias históricas en las que estamos a que la ley tenía que cumplir los mandatos de la Declaración Universal de Derechos Humanos... Digamos que no daba un tratamiento esencialista sino positivista, ¿no? si quieres. Pues ahí hay una Declaración, esa Declaración sirve de criterio para comprobar si una ley es moral o inmoral.

ENTREVISTADOR: Y qué.... Estamos hablando, básicamente, si pudiéramos... Si quisiéramos ponerle un nombre al pensador que retrata mejor esta idea, ¿de quién estamos hablando? uno o dos autores que...

ENTREVISTADO: Vamos a ver...

ENTREVISTADOR: Si se puede preguntar eso...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí...

ENTREVISTADOR: Si no es incómodo.

ENTREVISTADO: A ver, a mí la autora, la autora que más me interesa en ese terreno es Hannah Arendt.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Hannah Arendt. Y después pues está también Rouché....

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Pero bueno, para mí, digamos la autora de referencia es Hannah Arendt.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Para mí es una gran desconocida, creo que... Le agradezco, porque a partir de ahora... Lo único que tengo de Hannah Arendt es la referencia, el origen del totalitarismo, y tengo una foto de ella fumando en un primer plano...

ENTREVISTADO: Sí, porque era una gran fumadora (Risas)

ENTREVISTADOR: Es lo que tengo de referente, pero a partir de esto voy a intentar acercarme, porque Hannah Arendt para mí no ha sido, digamos, en principio en esta investigación... Digamos un referente, un hilo conductor, es algo que no he visto, pero sé que a partir de ahora tendré que centrarme un poco, por lo menos hacer una composición de lugar... Sé que es una pensadora compleja, porque...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero bueno, me tocará simplemente hacer un pequeño esbozo. Entonces, quedamos en que Hannah Arendt y Le Rouche podrían más o menos ser los... Digamos los referentes, la fuente de este pensamiento, de los fundamentos digamos morales para hablar de democracia en la educación democrática. A ver si así...

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Bien. Y ahora, entendido esto, ya sé que la pregunta que viene es un poco enrevesada porque ya, de antemano, ya me ha respondido... Bueno, sí, en un momento sí me lo ha dicho, el hecho de que quiera hacer entender a los estudiantes que la ley no es mano del cielo, sino que hay algo, un vínculo, en el que las personas también hacen parte de ello y pueden deponer, utilizo la palabra deponer. Ahora, que la... Una de las tesis que manejo es que la gran parte de los libros de texto y del profesorado han utilizado la noción democrática hegemónica liberal representativa, digamos, esa es mi tesis, una de las tesis centrales, que al estudiante se le enseña, básicamente, digamos que se hace como que... Se reproduce de alguna manera el sistema democrático, liberal, representativo y de alguna manera elites, donde al chico se le ve, o a la persona, al que sea, cada cuatro años, y como que el resto de acciones, en mi opinión, esa es mi tesis,

luego la derrumbaré o no, cambia. Ahora quisiera hablar de la participación política, o lo que sería la democracia como representación o democracia como participación...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En algún momento ha llevado a cabo en la clase alguna explicitación, alguna aclaración, algún comentario? Eso es la primera pregunta, y segundo, ¿será importante ese tema? ¿Le parece que es importante... O a lo mejor es adoctrinar?

ENTREVISTADO: Sí... No, no, es importante. A ver...

ENTREVISTADOR: ¿Lo ha hecho antes?

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí, lo hice... Además, una materia que me olvidé de... Porque había como optativas, también, Filosofía del derecho, pero en segundo de Bachillerato, y Antropología en primero de Bachillerato. Eran optativas, con grupos pequeños y se trabajaba mucho más cómodamente, claro, y eran mayores, tal... Pero lo di también en Educación para la Ciudadanía, con los chavales de segundo de la ESO, lo que pasa que el tratamiento tiene que ser distinto, tiene que ser más plástico, digamos, menos conceptual y más palpable. Eso, la cuestión de la cosificación y del fetichismo, y vamos, lo que es evidentes es que la ley electoral inevitablemente, digamos que deforma la realidad social supuestamente representada. Y el ejemplo más palpable es el español, quiero decir, hay gobiernos que gozan de mayorías absolutas en el Parlamento, en el central o en los autonómicos, que son irreales. Entonces, el propio procedimiento de selección de representantes deforma la realidad representada, porque lo que no es mayoría social acaba convertida en mayoría representativa en el Parlamento, ¿no? Y sí, eso hay que tratarlo, claro, hay que... Quiero decir, es evidente que, como dice Hannah Arendt, el gran problema del profesor es que se tiene que... Digamos, se tiene que hacer responsable del mundo ante sus alumnos, quiero decir, porque eso es así, pero por otro lado.... quiero decir, el mundo es como es, hay cosas del mundo con las que simpatizas y cosas que, evidentemente, son mejorables, ¿no? Entonces yo no creo que sea adoctrinar, pues... Porque es una cuestión numérica, además, simplemente, ¿no? el

número de votos que se recibió en cada partido y cuantos representantes, finalmente, produjeron esos votos, ¿no? y después, cuál es la masa poblacional, quiero decir... Y lo que es evidente es que es hay gobiernos con mayorías absolutas que, en realidad, fueron minoritariamente votados, sobre todo si tenemos en cuenta la abstención... Todo esto que no se quiere tener presente, ¿no? entonces, la idea clave es esa, cómo el modelo representativo, en gran parte tergiversa la realidad representada.

ENTREVISTADOR: Bien, y mirando parte de la democracia representativa, si miramos la democracia participativa, y lo encarnamos en movimientos sociales, movimiento obrero, huelgas, movimiento feminista... ¿Eso ha sido parte de los temas que haya... En otro momento... Aunque sea en Filosofía, por ejemplo, "vamos a hablar de... "No sé...

ENTREVISTADO: Sí, la propia polis, ¿no? lo que era el ágora y aunque la condición...

ENTREVISTADOR: Pero más traído... Más en nuestra época, ¿algún movimiento social, algún...?

ENTREVISTADO: El movimiento obrero...

ENTREVISTADOR: ¿Son temas que ha tratado en clase?

ENTREVISTADO: Sí... Yo di... Yo lo que les digo es que la alternativa al modelo democrático representativo es un invento del movimiento obrero, que es un movimiento asambleario, tuvo distintos nombres según los países, pero originariamente lo que eran los soviets, pues eran eso, asambleas de trabajadores. Que luego fue instrumentalizado por un maniático o lo que sea, ¿no? o el culto a la personalidad o estas cosas, y... Con la Iglesia pasó lo mismo, ¿no? Iglesia, originariamente es asamblea, reunión de iguales, y acabó siendo el modelo de institución jerárquica, pero en sus raíces... Yo, lo que les digo... O sea, históricamente lo que les digo es que hay dos modelos de democracia: la democracia representativa, que es el modelo burgués, en el sentido histórico de la palabra, y la democracia participativa, que es el modelo inventado por los trabajadores,

por los obreros, sobre todo los fabriles, ¿no? los obreros de las fábricas. ¿Qué pasa? que el segundo modelo fue siempre frustrado, quiero decir, no conocemos ningún país que, efectivamente, llegase a funcionar aplicando ese modelo. Les hablo de Rosa Luxemburgo, del espartaquismo, ¿no? en el período de entreguerras, y cómo eso fue perseguido con fuego y pólvora, ¿no? quiero decir... Pero es así. Yo soy de una familia muy humilde, yo pude estudiar porque tenía becas, yo tengo amigos o conocidos, o incluso algún familiar, que están teniendo problemas para que sus hijos puedan estudiar por la recesión en ese terreno, ¿no? A ver, quiero decir que por mi procedencia social mis simpatías están con una parte de la historia y de la sociedad, ¿no? y no creo que eso sea adoctrinar, porque... Es más, en todas partes están recibiendo el mensaje opuesto.

ENTREVISTADOR: Yo hice esa pregunta pero había... He entrevistado a profesores de todos los espectros ideológico político, llamémoslo así...

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Y bueno, he recibido respuestas en las que le parece que hablar del movimiento obrero o movimiento feminista es "cómo se le ocurre a usted querer adoctrinar a los jóvenes, además que están tan jóvenes, estamos hablando de la ESO"... Pero a mí me interesa... Yo puedo estar a favor o en contra de eso, pero necesito preguntar esas posturas...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Hay personas que me dicen "eso es claramente ideologizar, y la educación no debe ideologizar, debe ser aséptica"

ENTREVISTADO: Pero eso no existe (Risas) Aparte que... A ver, según... Quiero decir que...

ENTREVISTADOR: No, no, no se trata de...

ENTREVISTADO: Evidentemente cuando un adoctrinamiento quiere camuflarse, pues efectivamente, se pone quisquilloso y dice "yo no adoctrino nunca...", "¿cómo no

adoctrinas?"... Quiero decir, el movimiento obrero está ahí, y el movimiento feminista está ahí, quiero decir, son realidades históricas, las puedes tratar, yo creo que con el mismo grado de objetividad que cualquier otro fenómeno, ¿no? Por supuesto que yo no voy a hacer una soflama a favor de esto o lo otro, ¿no? pero... Pues por ejemplo, recuerdo un texto muy sencillito de Max Weber, de una serie de conferencias sobre el científico y...

ENTREVISTADOR: Y el político.

ENTREVISTADO: Y el político, efectivamente, donde establece la diferencia entre moral de principios o moral de la responsabilidad, bueno, pues el ejemplo que pone es, precisamente, un obrerista fanático que justifica cualquier acción, sin calcular las consecuencias que iba a tener para su propio movimiento, simplemente porque es lo que debe hacer.... Pues eso ya te da pie para tomar distancia con respecto a cualquier posición doctrinal, quiero decir, que el hecho de que trates un fenómeno con el que a lo mejor simpatizas no implica que no puedas tomar la mínima distancia para tratarlo...

ENTREVISTADOR: Para tratarlo sí, pero esta señora se refería... Porque era una señora que se refería a que pues... Que eran unos chicos jóvenes y que eran como una especie de tábula rasa en la que si uno empezaba a implantar ciertas ideas, pues de alguna manera lo que estaba haciendo era adoctrinar...

ENTREVISTADO: A mí eso no me parece real, quiero decir... Y lo que observo es eso, que se adoctrina sistemáticamente desde todos los planos, y sobre todo a través de los medios, quiero decir, la publicidad, las películas, los dibujos, las series, la prensa... Está sistemáticamente definiendo un perfil de mundo que no... Que a mí no me parece muy real, entonces, no veo tampoco problema en intentar compensar esa visión sesgada... Con los que son tan pequeños no, pero con los mayores, digamos, los de cuarto de la ESO, o ya en Bachillerato, en esas materias: Filosofía del derecho y Antropología, había un ejercicio práctico que a mí me gustaba mucho, que era pedirles que seleccionasen un spot publicitario y que intentasen desentrañar cuál era la idea o el prejuicio o el concepto moral, o de relación personal o de relación sexual, ¿no? o entre los géneros que les parecía que estaba ahí latente, ¿no? Mi intención, que vieses que

todo, y sobre todo, todo lo institucional, todo lo que sea institución, tiene siempre dos lados, uno que puede ser bueno y otro que puede ser malo. La esclavitud es una aberración, pero antes de hacer esclavos exterminaban al pueblo derrotado, y eso implicaba no sólo matar a los guerreros sino a sus mujeres, sus hijos, arrasar la tierra, quemar el ganado... Entonces, la esclavitud es una aberración, pero en su contexto histórico originario resulta que es un cierto progreso con respecto a un comportamiento que era más salvaje...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, sí...

ENTREVISTADO: Bueno, pues lo mismo con esto, ¿no? Yo recuerdo una chavala que había analizado un anuncio de preservativos en el que se veía una pareja jovencita en una máquina expendedora en la calle y la máquina no daba el producto, ¿no? entonces el novio enfurecido empezaba a dar golpes brutales a la máquina, y claro, la cara de la chavala como de susto, ¿no? y en ese momento pasa otro joven pero con un aire extravagante, digamos, muy pálido, o sea, el típico pringado digamos, que le hace un gesto al tío, y lo que hace es acariciar la máquina... A ver, las connotaciones sexuales son evidentes, ¿no? entre la violencia o la caricia... Y, efectivamente, acariciando a la máquina, la máquina ofrece el preservativo....

ENTREVISTADOR: (Risas) Qué bueno...

ENTREVISTADO: No, pero el problema es que hay una vuelta, y es que según el preservativo sale el novio lo coge y coge a la mujer, a la novia, ¿no? a la chavala, por la mano, y se la lleva a rastras, ella que quedaba prendada del acariciador, evidentemente, pero se dejaba arrastrar. Entonces, quiero decir, que ahí hay un doble mensaje, ¿no? Bueno, pues si eso es adoctrinar... No sé, pero tienen que ver el doble mensaje, y la parte buena del mensaje y la parte mala, o que ellos juzguen la que puede ser buena o mala, ¿no? pero... De eso se trata.

ENTREVISTADOR: Bueno, como sé que el tiempo es corto...

ENTREVISTADO: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Quería terminar con dos puntos. Uno, ¿cómo se evalúa la asignatura?

ENTREVISTADO: ¿La materia?

ENTREVISTADOR: O las asignaturas... ¿Cómo las evaluaba?

ENTREVISTADO: Con exámenes... Vamos a ver, había... Cada uno tenía que hacer un examen, uno por trimestre, y luego había ejercicios o preguntas, como este que te digo del anuncio, que ponía regularmente, normalmente todas las semanas, y que podían hacer por parejas. Y luego, en algunos casos, exponer algún tema. Pues, por ejemplo... Lo que pasa que era averiguaciones de tipo, más que nada, histórico, ¿no? pues todo lo que son acuerdos internacionales que complementan la declaración, que sirven un poco para desarrollarla, pues por grupos tenían que hablar... O hablar de movimientos, ¿no? lo que eran las sufragistas...

ENTREVISTADOR: ¿Pero esto eran exámenes escritos o eran exámenes...?

ENTREVISTADO: El examen trimestral era un examen escrito...

ENTREVISTADOR: ¿Y los otros, los de...? ¿O solamente había un examen...?

ENTREVISTADO: No, los...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se evaluaba, una vez cada tres meses, o había algo más...?

ENTREVISTADO: No, no, eran trabajos... A ver, no suspendía nadie, quiero decir...

ENTREVISTADOR: No, no, no le pregunto por suspender, sino cómo, cómo...

ENTREVISTADO: Cómo evaluaba. Vamos a ver, estaba por un lado un examen trimestral en el que lo que se pedía era que se aclarase el sentido de términos que habían sido utilizados en clase, términos, conceptos, claves, digamos o tal... Luego... Eso daba la nota, digamos, que fundamental. Me servía, sobre todo, para saber qué alumnos digamos aprovechaban mejor lo que eran los contenidos o... Quién estudiaba más, en una palabra. Pero regularmente, prácticamente todas las semanas tenían que hacer algún

ejercicio, parte en clase parte fuera de clase. Esos ejercicios podían hacerlos por parejas, entonces la nota era por pareja. A ver, lo que no tenía era establecido un porcentaje predeterminado, de decir, "bueno, pues el examen vale el 70%..."

ENTREVISTADOR: No... (*****)

ENTREVISTADO: Iba todo un poco a ojo, ¿no?

ENTREVISTADOR: No, pero eso no importa...

ENTREVISTADO: El tercer componente era eso, trabajos que exponían en clase, delante de los compañeros, y aquí los grupos pues eran más grandes, cuatro personas, cinco personas...

ENTREVISTADOR: Y era sobre un tema, por ejemplo...

ENTREVISTADO: Un tema...

ENTREVISTADOR: Derechos humanos...

ENTREVISTADO: A ver, recuerdo porque me gustó especialmente la forma en que lo hicieron, que además era un grupo de cuatro chicas de segundo de la ESO, y no estoy hablando del año pasado, fue un año en que la promoción era muy buena, o sea, académicamente muy buena, con muy buen rendimiento y, por ejemplo, habían cogido el tema de las sufragistas, pero que incluso contaron alguna anécdota que yo no conocía, ¿no? ahora no recuerdo los nombres, pues de una sufragista que atentó en Londres contra una maja, contra una maja desnuda, no sé si la de Goya u otra... Porque concebían la representación del desnudo femenino, ¿no? en la tradición del arte, como una minusvaloración y una vejación de la mujer, ¿no? entonces, claro, a ellas lo que les llamaba la atención era esa mezcla... Ellas no lo expresaban así, evidentemente, esa especie de mezcla de puritanismo conservador al lado del progresismo político en aquel momento más radical, ¿no? porque pues esa señora acabó en la cárcel, ¿no? parece ser que además, antes de atentar contra el cuadro había roto varios escaparates de tiendas de moda, porque... A mí me recordó la mujer esta... Hildegart... Hildegart fue una joven

muy brillante, prácticamente una superdotada, ¿no? que fue criada por una madre en tiempos de la República en España, de la segunda república... Quiso crear, digamos, a la súper mujer, pero claro, ahí había una mezcla de ruptura con una tradición rancia, ¿no? entonces su hija podía estudiar lo que quisiese, su hija podía tal, ¿no? con puritanismo... Pues, por ejemplo, cuando llegó a la pubertad y empezó a salir con chicos, la madre... Y esto es real, eh, es historia, le escribía con lápiz de labios por el cuerpo palabras para estar segura que no iba a llegar manoseada... Hombre, esto de que... Los bailes de la CNT, que en sindicato anarquista no dejaban bailar a hombres con mujeres, bailaban mujeres con mujeres y hombres con hombres. Entonces, en la anécdota esa de las sufragistas, a estas chavalas lo que les llamó la atención es que una mujer que, por un lado, tenía unas ideas políticamente muy avanzadas, pero que por otro lado fuese como tan retrógrada o tan retraída moralmente en lo que se refería a la desnudez o... Y claro, yo lo que les decía es que no era a la desnudez, sino que era el sentido social que esa desnudez había adquirido, ¿no? Pero, quiero decir, que también había trabajos, en ese caso ya no eran por parejas, eran grupos, cuatro o cinco personas, y con un tema prefijado...

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Quisiera rematar con esto... Eh... ¿Actividades de tipo democrático?... Actividades de tipo democrático... Estuve entrevistando unos chicos y me parece a mí que entienden lo que es escoger un delegado representante, pero les he preguntado por el gobierno escolar o les he preguntado por algunas actividades que recordaran, porque trato de recabar información sobre el recuerdo en corto, el más cercano...

ENTREVISTADO: Sí...

ENTREVISTADOR: Porque no puedo preguntarle... Sería más complejo que se retrotrajeran...

ENTREVISTADO: Unos años para atrás, sí...

ENTREVISTADOR: Siempre toco el pasado más cercano, y noto... No es una crítica, porque es verdad que no... Simplemente lo que observo... Que no entienden... Han oído que hay como una representación, como que hay unas votaciones pero que ellos no recuerdan haber votado...

ENTREVISTADO: Es tela, eh... En segundo de la ESO forma parte del contenido curricular, lo que es la organización interna de los centros...

ENTREVISTADOR: Bien, pero... La participación... Ya sé que esto, lo cognitivo ya lo he dejado de lado, porque... No... Digamos que es más complejo y sé que el tiempo que tenemos es corto... Pero ahora, prácticas, acciones, es decir, porque incluso no veo ni siquiera en los cartones... No veo nada....

ENTREVISTADO: Aquí está pasando algo, desde comienzo de este curso y yo lo sé porque digamos a los protagonistas les doy clase, de primero de Bachillerato. Hay un grupo de alumnos que quisieron instituir en el centro un movimiento asambleario entre los alumnos. Entonces solicitaron permiso a la Dirección para constituir la asamblea de centro y se les denegó. Entonces... Claro, son chavales mínimamente despiertos y leer saben, porque quien les denegó ese derecho cometió el error, entre comillas, de presentarles la ley en la que se basaba para denegarlo y claro, yo de esto me entero porque digamos que el cabecilla, entre comillas, se me acerca para corroborar que lo que él está entendiendo en la ley es correcto, y me dice "mira, este artículo de esta ley, ¿qué es lo que dice?", entonces yo le digo "no, aquí está diciendo que para hacer reuniones de delegados hay que avisarles con un cierto tiempo de antelación, y añade esa coletilla de que reuniones de delegados o cualquier otro tipo de reunión de alumnos". Entonces, lo que presentaba como ley que prohibía, en realidad, abría la posibilidad, ¿no? entonces el chaval me explicó el problema, tal, regresó a hablar, ¿no? con la Jefatura de estudios, a decirle "mira, pero esta ley en realidad...", claro, tuvo que admitir que efectivamente sí, que no era capaz de localizar la ley que realmente lo prohibía... El chaval le decía "pero si hay otros centros de Coruña en los que ese tipo de

organización está funcionando, entonces no puede haber una ley específica para este centro...". Total, que le pidieron que reuniese firmas para solicitar la constitución de ese movimiento. Cuando me vino a decir lo de las firmas, hombre, yo le que le dije es que se fuese preparando para que le dijese que no iba a reunir las firmas suficientes, porque evidentemente es un tema que a la mayor parte de los chavales les importa poco, digamos, que a lo mejor por edad hasta es sano que les importe poco eso, pero bueno... Evidentemente él venía muy contento de decirme que había reunido no sé si me dijo 60 firmas. Claro, me decía que 60 firmas, para la constitución de una asamblea en un instituto que era mucha gente... Yo le decía, "sí, sí, si están los 60 efectivamente, pero..."

ENTREVISTADOR: 60 firmas...

ENTREVISTADO: Claro...

ENTREVISTADOR: Y el criterio... ¿Ya aparece estipulado el número de firmas?

ENTREVISTADO: Es decir...

ENTREVISTADOR: ¿En la ley aparece estipulado...?

ENTREVISTADO: Qué va... No, no...

ENTREVISTADOR: ¿Es un criterio así arbitrario?

ENTREVISTADO: Claro... Yo lo que le dije al chaval es que lo los derechos son facultativos, y los ejerce quien quiera, entonces que el número de personas que participen en ese movimiento asambleario no sé puede predeterminar... Yo comparo siempre los derechos y deberes con un semáforo peatonal, la luz roja tiene un carácter prohibitivo, pero la luz verde no obliga a nada, cruzas si quieres, no te obligan a cruzar como peatón, te permite cruzar si quieres. Entonces, los derechos son así, son facultativos, los ejerce quien quiere. Entonces, que no podían condicionar el ejercicio de un derecho a ningún momento, simplemente el centro tiene que hacer posible que ese derecho, quien quiera ejercerlo, lo ejerza. Ahora claro, yo también le decía "ahora

prepárate para que si se forma, en la segunda asamblea estéis tú y tu novia... Y evidentemente no vais a ir a ningún lado, pero..." A ver, que yo no me metí, eh... Yo también le dije claramente que yo no me iba a pelear con el Jefe de estudios para resolverles un problema que era suyo...

ENTREVISTADOR: Sus batallas, claro...

ENTREVISTADO: Pero tú me hablas, efectivamente, de participación democrática... Todo está en contra, quiero decir, todo está en contra, a pesar de lo que las leyes digan, se pone todo tipo de obstáculos para que efectivamente se entrenen digamos en el ejercicio de... Pues de sus derechos. Eso es así, es una realidad...

ENTREVISTADOR: Es que lo he visto, lo he visto en sitios y...

ENTREVISTADO: No, sí, sí, eso es así.

ENTREVISTADOR: Me causa curiosidad, me parece un dato interesante. Se supone que la Unión Europea, desde diferentes instituciones, incluso ha hecho algunos estudios en la época en que la presidencia la tenía Holanda... La importancia de las prácticas en el ámbito educativo, ¿no? para formar a ciudadanos activos y responsables, que es ese concepto coletilla que todavía no queda claro. Intento dilucidar un poco que quiere decir con responsable y activo, pero básicamente es lo mismo...

ENTREVISTADO: Participativos, ¿no?

ENTREVISTADOR: Parece que sí, pero...

ENTREVISTADO: No, al final es lo de...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: Que sigan las pautas que vienen dictadas...

ENTREVISTADOR: Ese es mi lectura...

ENTREVISTADO: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Yo soy... Obviamente mi lectura viene de Boaventura de Sousa Santos, viene desde (*****), de otros que son... Digamos que es esta nueva manera de verlo... (*****) es mi lectura...

ENTREVISTADO: Sí, sí, una nueva forma de totalitarismo...

ENTREVISTADOR: No sé cómo llamarlo, pero...

ENTREVISTADO: O no tanto, pero sí...

ENTREVISTADOR: Bueno, en fin... Eh... Pues nada más, sería... De verdad, muchas gracias... Ah... Perdón, dos cosas, el libro de texto con el que trabajaba...

ENTREVISTADO: Era de la... El que... Con el que trabajé el año pasado era editorial Xerais, porque hay otra cosa, en este Centro las materias adscritas al Departamento de Filosofía se imparten en castellano, pero el Centro del que vengo se impartía en galego....

ENTREVISTADOR: Vale, entonces Xerais, en gallego...

ENTREVISTADO: En galego...

ENTREVISTADOR: En gallego.

ENTREVISTADO: Sí, Xerais.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO: Antes era una editorial independiente, eh...

ENTREVISTADOR: Sí, la conozco, la conozco...

ENTREVISTADO: Fue absorbida...

ENTREVISTADOR: Me gustaba muchísimo los libros de Xerais sobre Galicia, me parecían muy bonitos, eran como muy... Y la última, los otros colegios donde se buscaba... Ya no quiero molestarlo más, solamente...

ENTREVISTADO: No, estaba mirando si había algún libro de Xerais, pero claro, no, al tener la materia en castellano no hay ninguno...

ENTREVISTADOR: La pregunta es... Habíamos... Me había comentado sobre los colegios, que también estaban... Donde chicos habían estado (*****) movimiento asambleario, digamos, eran un poco más activos... ¿Qué otro colegio sería, donde yo pudiera recabar información sobre eso? Si lo recuerda, si no, no pasa nada, y si me lo puede decir...

ENTREVISTADO: Vamos a ver, por ejemplo, yo sé que en... Mi compañera, mi compañera sentimental es profesora, también es profesora de galego y trabaja en Adormideras, Adormideras...

ENTREVISTADOR: Sí, yo estuve allí... Estuve allí y me compañera también estuvo allí...

ENTREVISTADO: Tiene el Bachillerato artístico...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO: En ese Centro, hace dos años, tuvieron una sentada organizada por algún sindicato de estudiantes porque querían... Porque les denegaban el derecho a la huelga, les denegaban el derecho a la huelga como estudiantes...

ENTREVISTADOR: (*****)

ENTREVISTADO: Entonces... Esto hace dos años... A lo mejor fue el curso pasado, yo creo que fue hace dos cursos... Claro, los chavales más activos decían "pero cómo...", y también... O sea, argumentaban en base a leyes ficticias, pero nunca llegaban a enseñar a ver qué texto podía denegarles ese derecho, ¿no? Entonces, ¿qué hicieron? Recurrir a sindicatos de estudiantes para organizar una protesta y bueno, ahora tienen derecho a la huelga.

ENTREVISTADOR: Vale, vale...

ENTREVISTADO: Digo... Yo creo que está en la línea que tú me preguntas...

ENTREVISTADOR: Está perfecto...

ENTREVISTADO: De gente que quería algo y que un poco... La institución, en lugar de promoverlo... O sea, de promoverlo... A ver, los derechos están para que se ejerzan, ¿no? quiero decir, lo que no puede hacer una institución estatal es poner a trabas a una persona que quiere ejercer un derecho, te guste o no te guste, es algo que por ley tiene reconocido y que las instituciones tienen que reconocerle. Entonces, yo creo que es un buen ejemplo.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Yo de Adormidera... Insisto, esto es como... Recuerde que no voy a decir ningún profesor de allí... Por eso yo si se da cuenta no he dicho nombres ni nada...

ENTREVISTADO: Ya, ya, ya.

ENTREVISTADOR: Digo, no me gusta eso porque esto es una investigación y si...

ENTREVISTADO: A ver, esa anécdota la sé por...

ENTREVISTADOR: Y cómo lo supiste.... Bueno pues...

ENTREVISTADO: La sé por mi compañera, ¿no? que eso, que ahí ocurrió esa anécdota digamos o ese hecho, que no dejó de ser violento, claro. Pero lo que te conté de... Eso es aquí, este curso, eh, y yo me entero casualmente bueno, pues porque un alumno primero me viene con una ley para confirmar, digamos, que la lectura que él está haciendo de ese texto es correcta. Entonces yo leo y le digo "yo entiendo lo mismo que tú", entonces le pregunto "pero, ¿por qué me vienes con esta cuestión?", ¿no?, con este problema... Estábamos en un recreo, en el aula, entonces él me contó "bueno, es que estaba intentando, o estamos, un grupo, intentando fundar aquí una asamblea de estudiantes y nos deniegan el derecho, entonces nos argumentaron con esta ley, pero me parece que esta ley no lo prohíbe, no lo sanciona como tal", le dije "yo entiendo lo mismo...", bueno, entonces de vez en cuando le pregunto cómo va aquí, y no va a ningún lado porque de hecho no están tal, ¿no? Pues eso está el modelo, digamos,

administrativo o institucional, que es que cada grupo elige su delegado y esos delegados se reúnen cuando los reúne el Jefe de estudios y, normalmente, es para transmitir de arriba abajo algo, ¿no? ese es el modelo, ese es el modelo. De hecho, a este alumno que habló conmigo una de las cosas que le reprochaban es que se atreviese a intentar mover algo así sin siquiera ser delegado de aula... Claro, él decía "pero es que no tiene que ver una cosa con la otra. El delegado está para fotocopias, para... Quiero decir, para cuestiones prácticas, del día a día. Pero yo estoy hablando de otra cosa, estoy hablando de participar..."

EP20. Entrevista al profesorado 20.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP20
SEXO	Hombre
EDAD	63 años
TITULACIÓN	Lic. Filosofía
ASIGNATURA A CARGO	EE-C
EXPERIENCIA DOCENTE	32
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	32 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué materias tiene a cargo actualmente?

ENTREVISTADO: Tengo Ciudadanía, Educación para la Ciudadanía, Ética... Valores éticos o valores sociales, como le quieras llamar. Filosofía de 1º y 2º. Filosofía en 1º, Historia de la Filosofía en 2º.

ENTREVISTADOR: ¿1º y 2º de la ESO?

ENTREVISTADO: No, de Bachillerato.

ENTREVISTADOR: Ah, sí, tiene razón. ¿Y Educación para la Ciudadanía...?

ENTREVISTADO: En 2º de la ESO, que desaparece este año.

ENTREVISTADOR: Sí, ¿y Ética y Valores?

ENTREVISTADO: En 4º y ahora se da en todos, en los que ha entrado la reforma es la alternativa de la Religión, se da una hora. Prácticamente no se ve nada.

ENTREVISTADOR: ¿Hay mucha gente que ya ha decidido cambiarse de la educación religiosa a la ética o...?

ENTREVISTADO: Pues no lo sé, porque antes aquí teníamos lo que se llama la Atención educativa y había más alumnos que ahora. Algunos yo creo que sí han pasado a Religión por el hecho de que la combinó ahí de otra manera el actual, el antiguo ministro.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿El hecho de que implique nota también funciona un poco que bueno, esto va también dentro de la nota?

ENTREVISTADO: Sí, el hecho de que implique, de que lleve media, de que haga media... Claro. Yo creo que sí funciona. No obstante, no obstante yo por sistema les doy la misma nota o más. Sí, porque no tiene ningún sentido que pongan una asignatura que... Una asignatura del tipo de la Ética como alternativa a nada. No tiene sentido poner alternativas a Religión. La Religión no debería de estar, entonces la Ética tendría su campo propio, su campo propio de estudio. No alternativa ninguna.

ENTREVISTADOR: Vale. Entiendo. ¿Su experiencia como maestro es de cuántos años probablemente...?

ENTREVISTADO: Treinta y dos.

ENTREVISTADOR: O sea, treinta y dos quiere decir que es desde los 80.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Inicia, vamos a poner, desde los 80. Eh... Vamos a hablar de los libros de texto ahora. Cuando se escogen los libros de texto, ¿hay alguna organización previa, algún comité y hay alguna especie de mecanismo que se emplee para decir "pues este año vamos a coger VicensVices porque me parece mejor"? O no, "esta vez vamos a coger Anaya o Xerais porque..." ¿Existe esa reunión o...?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Hay reuniones cada tres o cuatro años, que es cuando se permite cambiar los libros de texto y normalmente se decide por criterios normalmente

pedagógicos y objetivos. O sea, aquello que... Hay libros de texto que no son viables en el sentido de que los contenidos son excesivos. Se suele coger un libro de texto acomodado a la realidad, a lo que puedes dar y a lo que puede asimilar el alumno y a aquellos que son más pedagógicos. Ese es el criterio en general. Se reúne cada cuatro años o cuando hay un cambio de Ministerio, cuando hay un cambio de ley educativa que a lo mejor te obliga a hacerlo antes. Si no, cada cuatro años es cuando se cambian los libros de texto.

ENTREVISTADOR: Vale. Así son 30 años de democracia, 7 leyes, casi que es cada 4 años.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: Es increíble. Bueno, eso por un lado. Una pregunta, ¿qué editorial están trabajando actualmente?

ENTREVISTADO: Anaya.

ENTREVISTADOR: ¿Anaya?

ENTREVISTADO: Anaya, SM. Anaya y SM fundamentalmente.

ENTREVISTADOR: Anaya y SM, perfecto. Ahora, respecto de Educación para la Ciudadanía, lo que se llamaba anteriormente, y Ética, me gustaría que nos centráramos en eso. La pregunta que tengo es, ¿ha tocado a lo largo de este año o el año pasado conceptos de democracia?

ENTREVISTADO: Sí, sí, muchos.

ENTREVISTADOR: y por ejemplo, escojamos Educación para la Ciudadanía, no sé si lo recuerda. ¿Qué temas hablaba? Cuando habla de democracia, cuando hay que tocar el tema de la democracia, ¿de qué se habla principalmente?

ENTREVISTADO: Constitución, valores, derechos, derechos universales, derechos del ciudadano, deberes, sistemas políticos en general y yo les insisto mucho si no viene

en los libros de texto, les explico la ley electoral, cómo se extraen los diputados según los votos. Explicación de la ley electoral que siempre lo hago en todas las materias aprovechando cualquier lección de estas, de democracia, el concepto de ciudadanía les explico también. El concepto de ciudadanía y orígenes de la democracia.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: Y un recorrido por toda la historia de la democracia.

ENTREVISTADOR: ¿Estos temas los trata a partir del libro de texto o usted ya tiene...?

ENTREVISTADO: Algunos los meto yo, los introduzco. Hay algunos temas que introduzco yo. Por ejemplo, la ley electoral, leyes electorales, las Constituciones que ha habido, comparativa de Constituciones... Estos los meto yo.

ENTREVISTADOR: Vale, comparativa de Constituciones, vale. ¿Y son contruidos digamos dentro de un esquema, permóneme la palabra, esquema ideológico-político? ¿Se podría decir que es...?

ENTREVISTADO: Sí, sí, ya te entiendo. Yo tengo mi esquema político, pero yo les explico objetivamente sin ningún tipo de...

ENTREVISTADOR: O sea, desde diferentes corrientes.

ENTREVISTADO: Yo tengo mi propio pensamiento y los chavales lo giran enseguida, ¿me entiendes? Pero trato de ser desde todos los puntos de vista objetivo en el tratamiento de los... Pues no voy a decir la Constitución cumple con la laicidad, no cumple, pero está ahí en la Constitución. Estado laico, Estado...

ENTREVISTADOR: O sea, puedo... Si yo quisiera anotar aquí, si quisiera que rezara en mi entrevista, ¿podría decir que su enfoque es crítico?

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: No me interesa poner derecha, izquierda, arriba o abajo, sino "es crítico". Digamos que es crítico con lo que...

ENTREVISTADO: Claro.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Para no poner ninguna corriente de aquí y de allá, ya no esas coordenadas, porque parece ser que ya no funcionan. Es un enfoque crítico, digamos. Eh... ¿tiene algún autor, algún escritor o alguna persona que usted diga "bueno, pues yo más o menos intento cuando hablo de democracia intento hablar un poco desde..."? No sé, o simplemente lo que va saliendo en el libro de texto, se guía con el libro de texto...

ENTREVISTADO: Sí, más o menos hago eso, sí. No obstante, bueno, la guía pues puede ser la izquierda social. El enfoque es, no del tipo marxista que ya no sirve, pero sí como crítica social sigue sirviendo, obviamente. Siguen sirviendo esos enfoques. Y más o menos siguiendo el libro de texto en esos temas, en esos casos.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Ahora pasando un poquitín, se habla de la... Cuando se habla, ¿en algún momento habla de participación política, de participación política diferente a la de cada cuatro años elegir mediante el voto?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: O cuando se habla de participación...

ENTREVISTADO: Compromiso, compromiso de la sociedad con... Y no simplemente los que es el hecho de votar, si no compromiso social hacia una democracia y hacia un progreso.

ENTREVISTADOR: ¿Y en algún momento se habla de tipos de participación alternativas? ¿En algún momento? Me refiero en Educación para la Ciudadanía, en Ética o Filosofía.

ENTREVISTADO: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Se habla de cosas que no sea movimiento obrero, movimientos sufragistas...?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué...? ¿Qué temas, primero, qué temas se hablan? ¿De qué movimientos o de qué tipo de participación se habla? ¿Me podría citar algunos ejemplos?

ENTREVISTADO: Movimientos del XIX y XX, fundamentalmente. Movimientos ciudadanos, movimientos participativos, revoluciones, sobre todo la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Yo enfoco muchos temas desde la Ilustración. Me parece que es un tema todavía abierto que no se ha llegado a concretar todavía. La Ilustración se dice que es una utopía, pero vamos, pienso que no es una utopía en muchas cosas. Kant, por ejemplo, creía en el progreso y pensaba que nunca más podría haber más guerras, nunca más si actuamos con la razón. Y por eso escribió la famosa obra... ¿Cómo se titula? No me acuerdo ahora.... “La paz perpetua”. “La paz perpetua” se escribe pensando que con el progreso de la razón y razonando y con esos conceptos que están en la Ilustración de innovación, etc, etc, que nunca se podría llegar a más guerras, a más destrozos, a más destrozos, etc, etc. Desde allí enfoco muchos temas también. Desde ese punto de vista.

ENTREVISTADOR: Vale. Ha tocado temas... Es la misma pregunta de antes pero un poco más específica. ¿Ha tocado temas como huelgas, manifestaciones, boicots, sentadas...?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Todos esos temas entran dentro del repertorio filosófico que les doy a los chavales. Sin que sean unos apuntes a lo mejor o sin que sean, pero para que ellos presten atención y cojan la onda. A lo mejor no es motivo de evaluación eso, generalmente. Pero siempre son temas marginales... No marginales, marginales en el sentido de que salen a partir de algo de lo que se está hablando, del texto o de cualquier movimiento.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que es adecuado hablar de esos temas?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Primero voy a dividir esta pregunta en dos. Primero, un chico de 1º de, chico o chica entre 1º y 4º de la ESO, que están entre 12 y 16 años... ¿Cree, ellos ya están, su mente, su desarrollo cognitivo o lo que sea...?

ENTREVISTADO: Bueno, a lo mejor hay una mala precisión ahí. Estos temas los trato siempre en 1º y 2º de Bachillerato. Donde ya más o menos la mente está empezando a estar despierta.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADO: En 4º, no. En 2º de la ESO no. No se trata, en 4º no hay tiempo para nada.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y estos chicos en esta edad, entre 12 y 16 estarían, podrían ya empezar a entender nociones políticas? ¿Le parece? ¿Cree usted que podrían estar preparados?

ENTREVISTADO: Sí, sí. La mitad de ellos están preparados ya para entender todo eso.

ENTREVISTADOR: ¿Entre 12 y 16 estamos hablando?

ENTREVISTADO: No, entre 16 y 17.

ENTREVISTADOR: Esa edad más o menos, ¿le parece que en ese momento ya se puede hablar de cuestiones políticas?

ENTREVISTADO: En ese momento se puede hablar de todas estas cosas. Anterior, se lo dejas caer sin más. Pero no asimilan ni ven el sentido.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué puede ser eso?

ENTREVISTADO: La edad.

ENTREVISTADOR: ¿La edad?

ENTREVISTADO: Sí, básicamente, la edad. O sea, pueden entender algunos conceptos concretos como es por ejemplo la Constitución, cuáles son nuestro derechos, la forma de participación ciudadana en las elecciones, las listas cerradas, listas abiertas... Todas estas cosas, sí, las entienden. Pero si les vas ya a los conceptos abstractos, lo que es la huelga o lo que es movimiento obrero y tal, no suelen ser, pienso que no son adecuados en esas edades todavía.

ENTREVISTADOR: ¿Por su capacidad de comprensión?

ENTREVISTADO: Exacto. Dejarlo caer, sí, pero no...

ENTREVISTADOR: Ir preparando el terreno, digamos.

ENTREVISTADO: Eso es. Me da la impresión de que todavía no es tiempo de eso. Por eso Zapatero yo creo que se equivocó al meter en tema de Ciudadanía. No por motivos ideológicos, que está bien. Hizo una cosa que está bien hecha, por ejemplo, que fue ponerle a la Filosofía, Filosofía y Ciudadanía. Ciudadanía es un concepto muy importante, a partir sobre todo de la Revolución aunque ya Aristóteles... Concepto muy importante a partir de la Revolución Francesa. Yo creo que se equivocó porque generó problemas en la educación absurdos. Por ejemplo, todos los padres y todos los fachas, toda la derecha, toda la... Se le echó encima. Y es una asignatura que provoca que haya cambios, cuando cambia el gobierno, haya cambios en la educación. Cuando tenía una Ética en 4º con una hora que trata los mismos temas que Ciudadanía. Entonces, amplías ese temario, metes todos los temas no camuflados, sino ahí con más horas y nadie te dice nada y solventas el problema.

ENTREVISTADOR: ¿Fue el modo en que lo hizo, el modo tan directo?

ENTREVISTADO: Claro, pienso que se equivocó. A tornillo metes una cosa que sabes que la oposición llegue al poder te la tira, a tornillo. Cuando tenías una asignatura que era Ética cívica que trata los mismos temas, los mismos con una hora semanal. Metes Ciudadanía en 2º de la ESO con 2 horas semanales. Coges, reestructuras la ESO,

que es fácil y pones en 3º o en 4º, tres horas. El chaval se entera, le explicas todo y no generas ningún problema.

ENTREVISTADOR: A ver si he entendido bien. Uno, el modo en que lo hizo, muy directo, muy...

ENTREVISTADO: A capricho. O sea, lo hago por cojones. En vez de pactar a hacerlo sin cojones. Pero hacerlo.

ENTREVISTADOR: Se hubiera evitado la crítica de la derecha.

ENTREVISTADO: Todo. La Ética ya estaba metida ahí, se sabía ya. La amplías a 3 horas, dos de la Ciudadanía y una de la Ética, tres. Metes los mismos temas, tratas los mismos temas, educas a la gente igual y no creas conflictos. Aunque estoy de acuerdo cómo lo hizo.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Pero hay que ser prácticos. Y este sistema educativo, esa asignatura, como entre este poder la va a tirar por el hecho de que fue metida a capricho. ¿Qué es lo que pasa en política? Una cosa muy sencilla, que también se lo explico a los alumnos. Una cosa muy sencilla. Cuando yo llegue al poder, hago una ley de educación y ahora como tengo la mayoría hago lo que me sale de los cojones, que fue lo que hizo Zapatero. La metió por cojones. Y estos ahora, por cojones... Es lo mismo, es la misma historia. Por eso las mayorías en este terreno, en el terreno de la educación no funcionan. La educación sólo funciona mediante pactos. No creo que nadie se niegue ahora a tratar un tema de identidad sexual. Ahora, como lo metió en la de 2º le forman un fregado de la hostia y en la de 4º hay una (*****) aunque dice lo mismo y nadie dice nada.

ENTREVISTADOR: Más bien ese es un punto importante.

ENTREVISTADO: Pero como la metió a tornillo, ahora se la sacan a tornillo. Y ahora como cambie el poder, le sacan a tornillo al Zapatero y a estos. ¡Claro! Porque en Educación no se puede jugar con estas cosas, o no se debe jugar.

ENTREVISTADOR: Quería preguntarle sobre... Hay algunos estudiantes que en sus clases seguramente en Educación para la Ciudadanía, Ética... ¿cree usted que ya se empiezan a vincular políticamente? ¿Se empiezan a vincular a movimientos ciudadanos, a movimientos sociales, a movimientos políticos?

ENTREVISTADO: En 2º de la ESO no, no observo.

ENTREVISTADOR: ¿No?

ENTREVISTADO: No, en 2º de la ESO no observo nada. No hay inclinaciones. Veo que a veces el chaval habla pero por influencia familiar: "mi padre..." o tal. Pero no veo que ellos tengan todavía un criterio, que sí se le puede ir formando, pero no tienen. En 4º y 1º de Bachillerato, sí, ya se ve esa tendencia. Empiezan ellos a tomar partida.

ENTREVISTADOR: Vale. Cuando se evalúan estas asignaturas, ¿cómo se evalúan?

ENTREVISTADO: Bueno, yo evalúo los conocimientos. Claro, los conocimientos y evidentemente si tú les pones "Sistemas políticos" bueno, pues tienen que hablar del nazismo, tienen que hablar de los fascismos, tienen que hablar de los totalitarismos, tienen que hablar de la democracia, tienen que hablar de la democracia participativa... Y se evalúan conocimientos.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuestiones como participación ciudadana o el hecho...? ¿Eso no se evalúa? De que hagan parte, por ejemplo, del Consejo, hagan parte del gobierno escolar o hagan actividades de eso.

ENTREVISTADO: No. Nada.

ENTREVISTADOR: ¿No se evalúa digamos lo actitudinal, si la palabra es correcta?

ENTREVISTADO: No, bueno, vamos a ver, si te hacen algún trabajo de algún tipo o alguna cosa se puede añadir o meter más nota, pero normalmente lo que se evalúa, y tienes que evaluar a todos igual, son los conocimientos.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto. Me quedan dos cosas solamente para no quitarle más tiempo. Uno: ¿qué experiencias de participación democrática y de democracia, prácticas democráticas hay en el centro educativo? ¿O que usted recuerde que se hayan aplicado en este momento?

ENTREVISTADO: Bueno, en Arteixo formé un partido que se llamaba LUCES y los chavales de 2º de Bachillerato, COU antiguo, pues participaron, hicieron listas, hicieron cosas, se movieron...

ENTREVISTADOR: ¿En Arteixo? ¿Y qué, en cuál...?

ENTREVISTADO: LUCES, se llamaba. En el Manuel Murguía de Arteixo. Hace muchos años, en el 98, por ahí. Y después aquí, hombre... A veces se hacen algunas cosas pero no llevan finalidad política. Son asépticas, más bien, porque no puedes muchas veces...

ENTREVISTADOR: Claro. Pero digamos en prácticas democráticas... Hablemos entonces no político ni ideológico, si no hablemos de prácticas democráticas. Yo vi una foto de algo que habían ganado aquí en el 2012 sobre el Parlamento Joven, o el Parlamento...

ENTREVISTADO: Ah, sí, sí. Esas cosas, sí se hacen.

ENTREVISTADOR: Esas son prácticas, en mi opinión, a eso iba referida mi pregunta. Si a ese tipo de prácticas, que me equivoqué a decir políticas.

ENTREVISTADO: Ya, ya. Sí, sí. Todas ellas. Que quedaron un poco soterradas aquí cuando una señora Conselleira que hubo que no tenía ni puta idea de nada... Claro, te lo explico por qué no tenía idea ni puta idea de nada. Eh... Hubo un momento en que quiso meter una asigantura, una Conselleira del bipartito, quiso meter una asignatura... Ella

era de Biología, catedrática de Biología. Quiso meter una asignatura que se llamó Ciencias para el mundo contemporáneo en 1º de Bachillerato a tornillo como siempre. Al meterla no se le ocurre más que la feliz idea de quitarle una hora a Filosofía y otra a Educación Física y otra a Historia. De Educación Física le contestó la Unión Europea y le dijo "mire, en el Bachiller tiene que haber dos horas de Educación Física". Entonces la tía retrocedió. Le atacamos a la Filosofía y atacamos a la Historia. Bueno... Ataca a la Filosofía y a la Religión. Entonces como atacó a la Filosofía y a la Religión, y todos los plañideros que hay en todos los sindicatos que no tienen ni puta idea de nada la mitad de ellos, aplaudieron la idea: "oh, le quitamos una hora a la Religión". Muy bien. Los curas no son como el Parlamento Europeo, son como el Vaticano y hacen lo que les sale de los cojones cuando quieren. Entonces, cuando llegó septiembre le dijeron: "oiga, mire, pero es que Religión según el Concordato tiene que tener dos horas". "Ah, no sabía". Y como estamos en septiembre, ¿qué hizo? ¿Qué te imaginas que hizo? Pues en 2º de Bachillerato nunca hay Religión. Llámale 2º de Bachillerato, llámale COU, llámale PREU. O sea, estoy yéndome a la época mía que soy de los últimos años de PREU. Luego vino COU y luego vino 2º de Bachillerato, que es lo mismo. Bueno, pues en tiempo de Franco que hice yo PREU, no había Religión, no había Religión. Y en el año 2006 hubo que poner Religión en 2º de Bachillerato por esa hora que les habían quitado. Y quedó Filosofía con dos horas, con lo cual al quedar con dos horas quedas con el culo al aire. Dos horas pasas a ser una maría. Ahora nos han incorporado otra vez las tres horas. Esta señora hizo eso que te estoy contando y los sindicatos aplaudiendo. Los sindicatos no leyeron el Concordato en la puta vida, claro. Ni saben lo que es, probablemente. Y ese año nos vino un estudiante de Salamanca que lo había fichado no sé qué equipo de fútbol de aquí y tenía familia aquí y vino. Y tenía tres asignaturas pendientes de 2º de Bachillerato. Entonces, a mí se me ocurrió decirle "oye, Adrián, ¿tú estás matriculado en Religión?" "En Salamanca no hay Religión en 2º de Bachillerato". "Estás en Galicia". Si no soy yo, se queda sin 2º de Bachillerato. Porque eso no se lo imagina nadie, joder, no le sale de la cabeza a nadie que haya hecho eso. Por meter a tornillo Ciencias para el mundo contemporáneo. Como lo metió a tornillo, la nueva ley de educación se lo quita: ya no hay Ciencias para el mundo contemporáneo. ¿Qué te

parece? Es incomprensible, pero es así, que jueguen con un sistema educativo de esta manera. Un sistema educativo tiene que ser un planteamiento general de todo, todos los conocimientos que tiene que tener un chaval, que tiene que ir incorporando cosas porque la sociedad avanza. Tiene que haber clases de TIC, de... Claro, pero es que eso te lo está pidiendo la sociedad y el día de mañana te va a pedir otra cosa, no sé lo qué, pero te lo va a pedir. Entonces eso sí es lo que hay que incorporar al sistema educativo, no tus caprichos, tus veleidades, tus tonterías.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Pues me queda solamente... ¿Entonces actualmente no están llevando a cabo ninguna práctica de este tipo, democráticas...?

ENTREVISTADO: No. Empezamos este año con tres horas. Hasta ahora habíamos tenido dos. Y en 2º de Bachillerato yo sí les meto bastante caña, pero no hay tiempo para nada por culpa de la Selectividad.

ENTREVISTADOR: ¿Proyectos y cosas así...?

ENTREVISTADO: Nada. Por culpa de la Selectividad no tienes tiempo de nada. Y en 1º de Bachillerato, pues yo suelo ser el encargado del Camino de Santiago y yo normalmente a los chavales hago extensivo el estudio del territorio, el estudio de la arquitectura, el estudio de...

ENTREVISTADOR: Pero prácticas democráticas...

ENTREVISTADO: No.

ENTREVISTADOR: Democráticas me refiero a que influyan en ese... Eso es una pregunta para saber, no es porque quiera estar juzgando ni nada.

ENTREVISTADO: Ya, ya, no.

ENTREVISTADOR: Quiero saber si hay y ya está, como me sorprendió ese... Y por último, ¿de quién surgen ese tipo de prácticas? Esas prácticas si surgen, si llegan a surgir, ¿surgen porque un profesor decidió o un departamento, o ya vienen desde arriba? ¿O ya vienen por la dirección?

ENTREVISTADO: No. Normalmente surgen de los departamentos, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Son los que se encargan?

ENTREVISTADO: Son los que se encargan.

ENTREVISTADOR: Eh... prácticas democráticas... ¿Tienen apoyo para eso?

ENTREVISTADO: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Apoyo económico? ¿Institucional?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Económico a veces no porque no hay dinero, pero buena voluntad y facilidades, sí.

ENTREVISTADOR: Digamos que tienen recursos de todo tipo...

ENTREVISTADO: Eso es.

ENTREVISTADOR: Desde humanos hasta... Vale.

EP21. Entrevista al profesorado 21.

IDENTIFICADOR DE LA PERSONA ENTREVISTADA	EP21
SEXO	Mujer
EDAD	31 años
TITULACIÓN	Lic. Historia
ASIGNATURA A CARGO	GeH
EXPERIENCIA DOCENTE	1 año
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	42 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADA: Si me puedes comentar un poco qué tipo de investigación... No es como un...

ENTREVISTADOR: Sí, sí, de eso se trata. De verdad que andamos todos como a mucha velocidad, ¿de verdad?

ENTREVISTADA: A veces, yo por eso esta semana estoy haciendo mucho uso de la agenda porque... sino es gafe...

ENTREVISTADOR: Es de la única manera, sino, no, no, es imposible, yo todo lo tengo en el móvil, todo, todo lo...

ENTREVISTADA: Vale, y es mejor porque siempre está contigo, te avisa... Porque yo la agenda, claro, a veces, apunto todo de forma muy organizada, pero después no la miro lo suficiente, ¿no? Entonces... descargo demasiada responsabilidad en ella.

ENTREVISTADOR: Bueno, eh... primero que todo quiero agradecer el hecho de que me reciba eh... porque de verdad no, no todo el mundo está con el ánimo de atender a

una entrevista ni nada de eso, y más sobre el trabajo... Gracias. En segundo lugar quería comentarle que lo que hablemos, sea que hablemos, sea que no hablemos, es algo entre usted y yo, esto es confidencial, por eso no utilizo ni nombres, aquí no, solamente profesorado, y como no hay nombres, no hago referencias personales, es una información que solo manejo yo, de manera que cualquier comentario no aparece, “es que esto lo dijo tal persona, en el sitio...”, no, es más, yo ni siquiera, teniendo las referencias, no me gustan porque la protección de datos para mí es... más que un derecho es como una obligación, entonces no me interesan a mí las referencias, intento olvidarme de los nombres porque no... No es por ese lado. Ahora, eh, explicando un poco la investigación eso, lo que inicialmente le propusimos a la directora, eh...

ENTREVISTADA: Isabel.

ENTREVISTADOR: Isabel.

ENTREVISTADA: Isabel.

ENTREVISTADOR: Isabel, son dos investigaciones, son paralelas, pero son diferentes, somos investigadores de La Coruña y mi compañera es profesora e investigadora, ella está haciendo una investigación sobre la enseñanza en términos de género, pues educación, experiencia... eso es lo que hace ella. Pero ella ahora no puede, está en clase, justo está en exámenes y está así, pero al mismo tiempo está haciendo trabajos y cosas. Y yo, la investigación tiene que ver con la enseñanza de la democracia en educación para la ciudadanía, cómo se enseña, si se ha tocado el tema, si no se ha tocado el tema de la democracia, por lo que básicamente lo que trato es eso, y cómo se enseña la democracia, la participación política, la ciudadanía, cosas así. No es un test, porque no es un test, no es mi objetivo, pero sí es comentar un poco, “pues mire, yo utilizo el libro de texto de esta manera, hay algunas actividades que me gustan, otras que no, prefiero el debate antes que la prueba objetiva de test, toco estos temas, los evalúo de esta manera...”.

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: No, es más, no, no, no se trata de evaluar, no voy a evaluar nada, simplemente es saber cómo lo hace. Entonces, como usted me decía, “es que yo no creo que... soy una profesora nueva y no creo que le vaya a servir”, pero, si era porque no quería hacer la entrevista, tranquila, me lo podría decir, “oye, mira, de verdad no me apetece, no”. Pero... generalmente los profesores, aunque estén empezando tienen mucho que decir, es más, creo que tienen mucho más que decir porque están entrando en el sistema y es cuando chocan con el sistema.

ENTREVISTADA: Sí, la verdad es que.

ENTREVISTADOR: Ya, lo sé.

ENTREVISTADA: Yo veo bastante, bueno a ver, no sé, para mí es la primera vez este año, que estoy todo un curso completo, estaba trabajando como sustituta por meses y este año aquí es el primero, por el tema del plurilingüismo.

ENTREVISTADOR: ¿Del? Ah, plurilingüismo, sí, sí.

ENTREVISTADA: Sí, porque es un centro plurilingüe.

ENTREVISTADOR: Plurilingüe.

ENTREVISTADA: Entonces, esta materia, precisamente, Educación para la ciudadanía, que es la que yo doy, se da en inglés, como otras, Valores éticos y demás. Lo que sí he visto, bueno, a nivel que estaría...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Te importa si lo hacemos por el orden...

ENTREVISTADA: Claro, guía tú, sí.

ENTREVISTADOR: En el ánimo para tomar nota, digamos, de manera ordenada. Eh... Primera pregunta, vamos a hablar de algo personal suyo, pero siendo... no

nombres ni nada, ¿sí?, no es... ¿Su experiencia como profesora data de hace cuántos años, o de hace cuántos meses?

ENTREVISTADA: Sí... No, a ver, yo creo que empecé, creo que empecé a hacer sustituciones en el dos mil nueve, pero llevo ahora, como dos años y medio de parón, y en ese... del dos mil nueve al dos mil trece.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Realmente fueron años... este... periodos discontinuos, ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Sustituciones.

ENTREVISTADOR: Puntuales.

ENTREVISTADA: Por tres meses aquí, eh, sí, dos meses aquí. Entonces, bueno, eso cambia bastante la perspectiva.

ENTREVISTADOR: Pero, perdón, entonces.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero, de todas maneras, aunque sea puntual, ya ejerció como profesora entonces desde el dos mil nueve.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Independientemente de que sea un día aquí, allá.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: No hay problema.

ENTREVISTADA: Y además después también otro tipo de educación no reglada, entonces, sí me siento.

ENTREVISTADOR: ¿Educación no reglada? Vale, vale, vale. En este momento, ¿qué asignaturas y en qué cursos está...?

ENTREVISTADA: ¿En este momento?

ENTREVISTADOR: En este momento.

ENTREVISTADA: Pues, del departamento de Filosofía, Educación para la ciudadanía, segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Una clase de Valores éticos de tercero, y después las que doy no son del departamento...

ENTREVISTADOR: Pero, ¿filosofía de qué?, ¿de qué, de qué curso filosofía?

ENTREVISTADA: No, Filosofía no doy.

ENTREVISTADOR: Ah, es de parte del departamento de filosofía, vale.

ENTREVISTADA: Claro, del departamento de Filosofía dependen esas materias, Educación para la ciudadanía, segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Valores éticos, en solo una clase, tercero de la ESO, y después las otras materias que doy no son del departamento de filosofía, son afines, lengua española, un agrupamiento de, o sea, dos agrupamientos, que son chavales que tienen problemas de... de aprendizaje, y oratoria., que es una optativa de primero de bachillerato.

ENTREVISTADOR: ¿Y lengua en qué curso?

ENTREVISTADA: Lengua en primero y en segundo de la ESO, pero ya te digo, no a grupos completos, sino a... agrupamientos, se llaman así, son grupos de... de diez alumnos o así, que tienen más dificultades de aprendizaje y se les puede dar una atención más personalizada.

ENTREVISTADOR: Sí. Los... ¿cómo llaman a estos cursos?

ENTREVISTADA: Se llaman "agrupamientos", agrupamientos de lengua de primero.

ENTREVISTADOR: Ah, vale. En otros colegios lo llaman "proyecto de mejora de aprendizaje" y otro que es... vale, perfecto. Aquí le llaman "agrupamiento".

ENTREVISTADA: El plan "Mejora".

ENTREVISTADOR: ¿Podría ser algo similar?

ENTREVISTADA: Es que, de verdad, no te lo puedo decir con seguridad, porque yo a parte me pierdo un montón con toda esta...

ENTREVISTADOR: Vale, no pasa nada, vale. Tampoco pasa nada, no, tampoco es la pregunta que me interesa. Eh... ¿de formación cuál es, su formación es, es profesora licenciada en filosofía, en ciencias sociales?

ENTREVISTADA: Sí, soy licenciada en filosofía y licenciada en periodismo, aunque tampoco tiene que ver para el acceso aquí a la... al sistema educativo. Y después, hija, sí, más por sí... pero vamos, tampoco me planteo...

ENTREVISTADOR: Cursos en cantidad...

ENTREVISTADA: Sí, máster también en filosofía.

ENTREVISTADOR: Ah, y máster en filosofía.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces es, filosofía, licenciada y máster, vale, máster. Eh... ahora, hablando del centro educativo...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Has recibido algún tipo de formación específica sobre Educación para la ciudadanía? Es decir, ¿en algún momento el CEFORE le ha dicho, “pues mira, vente para aquí que hay cursos sobre Educación para la ciudadanía”? ¿Lo has hecho tú, no lo has hecho...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADA: Acuérdate que no estoy evaluando, no lo tomes como que “uy, me está pidiendo...”.

ENTREVISTADA: ¡No! No, no, yo no tengo ningún reparo en, a parte, es más, creo que es muy bueno decir la escasa formación específica, y que los... Bueno, no sé si es algo que vas a preguntar pero...

ENTREVISTADOR: Por favor, simplemente...

ENTREVISTADA: Sí, formación específica ¿por parte de, del CEFORE, es decir...?

ENTREVISTADOR: O cualquier otra, “pues mira, me fui a Sevilla...”

ENTREVISTADA: Ah, no, no, no.

ENTREVISTADOR: O tal, o “mira, aquí en Coruña, en sindicatos, pues...”

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O en la AMPAS... pues tal cosa.

ENTREVISTADA: Sí. No.

ENTREVISTADOR: ¿No? O sea, esa formación...

ENTREVISTADA: Yo había hecho un curso, bueno... de todo este tinglado de formación para profesorado que hay una gran... vamos, ahí hay, yo creo, parte de los sindicatos, y bueno, una devoción por los puntos, que muchas veces creo que no se ajusta a la necesidad real del profesorado para nada sino que es un intercambio de... de dinero y puntos para la oposición, o puntos para otras... Eh... ahí yo creo que alguno sí he hecho, pero de 19 horas o así, de Educación para la ciudadanía. Y... después nada. Acabo de hacer este año uno que me interesaba pero después... bueno, era online, era de filosofía para niños y no... la verdad es que al final me ajusté un poco, o sea, me supuso bastante esfuerzo ajustarme al ritmo del centro y tal, entonces no lo pude disfrutar mucho porque entre que era online... si estuviera solo a eso... hubiera hecho más, pero no tampoco de Educación para la ciudadanía, no.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale, perfecto. Bien, ahora, si le parece vamos a entrar al tema de los libros de texto, vamos a evaluarlos, hablarlos, a ver qué... ¿Usa libros de texto en la enseñanza de Educación...? Vamos a centrarnos...

ENTREVISTADA: En Educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADOR: En Educación para la ciudadanía, o Ética y valores, eh...

ENTREVISTADA: Educación para la ciudadanía.

ENTREVISTADOR: Mi tema central, yo la llamo... si me permite voy a utilizar... y es... Educación democrática, para no decir Educación para la ciudadanía, Educación de ética y valores...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Todas esas asignaturas de Educación... eh, utilizan, Educación democrática, ¿utiliza el libro de texto?

ENTREVISTADA: Bueno, aquí, como sabes, yo te decía lo de... se imparten en inglés.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Entonces... al final sí descubrí un material, pero vamos, el centro no tiene adjudicado ningún libro de texto ni nada y se elaboran los materiales propios, o sea, eso, ahí sí veo una carencia total de coordinación por parte del profesorado o una falta de un centro de recursos compartido, porque vamos, yo de repente empecé aquí, ¿sabes?, y una materia en inglés, ¿sabes?, o sea, que el material tiene que estar todo en inglés, ¿no? A mí fue algo que me dio mucho estrés al principio, sobre todo porque, porque piden únicamente el nivel B2, y yo creo que tampoco es suficiente a lo mejor para tener seguridad de elaborar e impartir las clases con el nivel correspondiente. Después, encontré, ya te digo, es que aquí lo de los libros está muy limitado por la lengua, ¿no? Encontré estos y se lo comenté al departamento y lo pedí, y es de los pocos que hay, este.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Y... Hay este y también encontré uno pero que es más tipo cuadernillo...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Ehm... que no sé ahora.

ENTREVISTADOR: Ese es, perdón, ese es del dos mil... es la copia, porque yo estuve analizando, ese no lo analicé, pero hay otro que es del dos mil siete.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y se ha hecho... sí, este es el posterior al dos mil ocho, ah, perfecto.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Solamente un segundo..., este es del dos mil ocho.

ENTREVISTADA: Si quieres te digo, es que ahora mismo, eh... no te puedo decir con seguridad la otra editorial, pero conseguí uno también que es de Educación para la ciudadanía en inglés, ya te digo, más tipo cuadernillo, que es naranja, que se que lo hay también una edición castellana pero no... no sé decirte la...

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: Pero creo que es el de Marina, ¿sabes?, el que...

ENTREVISTADOR: ¿Cuál?

ENTREVISTADA: El que está dirigido... es que...

ENTREVISTADOR: ¿El de Marina cuál, el de este personaje...? ¿cómo era...?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Que es el libro blanco y esto que dice...

ENTREVISTADA: Creo que es naranja, no sé, es que no sé qué editorial es...

ENTREVISTADOR: Vale, no, no, yo tampoco lo sé, lo desconozco, pero de todas maneras...

ENTREVISTADA: Bueno, te lo puedo enviar...

ENTREVISTADOR: No, no, no tranquila, voy a...

ENTREVISTADA: Porque te digo que sí, bueno, son los dos únicos que hay en inglés para Educación para la ciudadanía, porque miré bastante, ¿sabes?, y... Entonces, yo no uso el libro, hago los materiales en concreto para... ¿quieres que ya nos metamos en el tema de democracia o no?

ENTREVISTADOR: Sí, no, está bien, sí, no, es... metámonos en el tema, vamos a hablar de democracia simplemente, entonces, ¿cómo se hace la democracia? Dices que elaboras los materiales.

ENTREVISTADA: Sí, elaboro los materiales, lo que sí, este libro, bueno pues obviamente, pues te da ideas, ¿no?, y ya planteadas en inglés...

ENTREVISTADOR: Vale...

ENTREVISTADA: Entonces, pues a lo mejor pongo ejercicios, tiene también al final de cada unidad una propuesta de debate, eh... en realidad están en inglés, yo creo una lengua más avanzada que la que, que la que tienen ellos, en general, porque hay alumnos muy buenos... Entonces... por eso te digo que, tristemente, el criterio para la elección de eso del libro, es más la lengua que el criterio...

ENTREVISTADOR: Temático... o didáctico.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Creo que pasa un poco a veces con las materias de...

ENTREVISTADOR: Eh... estos otros materiales.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Que utiliza, ¿son fruto de qué, de indagación propia, o son fruto de...?, no sé, yo recuerdo que cuando estuve estudiando filosofía, pues, recuerdo que hablamos de Aristóteles, o hablamos de John Locke, o de Kant, entonces...? O yo me acuerdo esa lectura... algo así o, ¿cómo son esos otros materiales? ¿Se construyen a partir de lo que hay aquí y a partir de las referencias que tiene este libro, se buscan esos textos, o son unos textos que ya usted tenía previamente?

ENTREVISTADA: Es que ya te digo, en esto...

ENTREVISTADOR: ¿Qué? Tranquila, si la pregunta es improcedente, “pues mira no me parece, tal”.

ENTREVISTADA: Yo... No... No, no, no, para nada, es que, te digo, para mí la experiencia en este centro está siendo muy diferente a las anteriores, yo en las anteriores, pues miraba por varios libros de base, aunque también tenía yo como, con mis propios apuntes, sí, incluso los de la oposición, o incluso de cuando yo estudié en el

instituto, los de filosofía, que me había encantado, que siempre resultan un poco de base, a partir de ahí, generar actividades.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Me sentía más libre también para generar actividades, aquí... bueno. Pero, lo que estoy haciendo, sí, como, un poco las ideas básicas interconectarlas, o tipo...

ENTREVISTADOR: Perdona, mi pregunta iba encaminada a saber cuál era la fuente de dónde, la fuente o...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: O el lugar de dónde salían los otros materiales, porque creo que entendería yo...

ENTREVISTADA: Miro varios libros de texto, sí.

ENTREVISTADOR: Ah, otros libros de texto, vale.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Manuales de tipo, de ciencia política y todo eso, en absoluto, si se necesitan?

ENTREVISTADA: Bueno, tengo, por ejemplo alguno de referencia, pues claro, alguno que lees, entonces vas al índice y vuelvo a mirar.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Pero muy poco, ¿eh? Muy poco, más que nada, eso, digamos, dudas para mí, pero no para generar el material, para tener yo más seguridad a lo mejor a la hora de explicar, ¿no?, pues así en concreto, así...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Pero no para generarse un material.

ENTREVISTADOR: Entonces, otros libros de texto es lo que predomina, mirar otros libros de texto que hay por ahí.

ENTREVISTADA: Otros libros de texto, sí, de la misma materia en castellano, para dar un poco visión general, propuestas de actividades y demás, y después también la creatividad de cada uno, que, de repente, bueno, pues ahora, por ejemplo, vamos a hacer, vamos a crear un partido político, ¿no?, de grupos, o sea, van saliendo así del...

ENTREVISTADOR: Y actividades, entonces, en ese caso sería... actividades propias, o sea, de la experiencia personal, del bagaje de cada uno...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Hay algún procedimiento en la selección de los libros de texto dentro del instituto? ¿Hay algún momento en el que tu hayas sido parte de... “oye mira, ven Iría, por favor, ven, vamos a hablar sobre qué te parece este libro”? ¿Tienes algún criterio...? ¿Ha habido un momento en que se selecciona, se habla, se dialoga por... eso? Sino, no, y sino, no estoy juzgando, o sea.

ENTREVISTADA: Yo no lo he vivido, o sea, de hecho, yo... como me vi un poco tan... coja, de material y de apoyo, teniendo en cuenta que era en inglés la materia, busqué y lo propuse en departamento y dijo que sin ningún problema, eso sí, ahí ya se...

ENTREVISTADOR: Ah, perfecto.

ENTREVISTADA: Ya se pidió desde el departamento de filosofía.

ENTREVISTADOR: Ah, perfecto, tú lo propusiste y ya estuvo, simplemente...

ENTREVISTADA: Pero para mi trabajo, no para, digamos, no para la materia, o sea, mis alumnos no tienen libro de texto... En primero de bachillerato sí tienen libro de texto, los demás, creo que no tienen libro de texto.

ENTREVISTADOR: Vale. Vale. Listo, entonces, a ver, si lo resumo para mis apuntes, tu lo propusiste y ellos le echaron algún vistazo y dijeron “bueno, vale”, y ya está, pero no hubo un proceso así formal de revisión ni nada.

ENTREVISTADA: No, nada.

ENTREVISTADOR: Vale, personal.

ENTREVISTADA: Yo ya te digo, aquí está el tema de lo de la lengua que es muy limitante realmente para... para material ya elaborado, o sea, ese tema no...

ENTREVISTADOR: ¿Cómo llegaste a este libro de texto? ¿Cómo llegaste...? ¿Cómo lo encontraste?

ENTREVISTADA: No... buscando, utilicé el sitio “educationfor...”, y me salía, claro, me salía Inglaterra, me salían libros de otras... pero, normal, o sea, pues aquí tendría ESO, y mirando, sí.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, ¿y luego lo fuiste a comprar? No sé si la pregunta procede...

ENTREVISTADA: Lo pedí online.

ENTREVISTADOR: Ah, qué bien.

ENTREVISTADA: Sí, por Amazon.

ENTREVISTADOR: Online, vale, perfecto, bien. Listo. ¿En su opinión, eh... los chicos, les funciona aprender con libros de texto? Es decir, a esas alturas de la vida, ¿funciona aprender o enseñar con libros de texto? Esto ya es una valoración personal. Es decir, ¿funcionan, tienen una funcionalidad, o es más bien un apoyo, digamos, o definitivamente el libro de texto cumple su cometido, que es un libro con el que se aprende? Eso, en su opinión.

ENTREVISTADA: Yo, personalmente ya te digo, yo este año no estoy haciendo mucho uso, en lengua sí tenemos pero apenas lo usamos porque, sí a lo mejor, eso,

como, como un apoyo puntual, como un refuerzo para el alumno de tener un material desde el principio, consulta, ¿no?, pero yo creo que es muy difícil encontrar un libro de texto que también se adecúe a la forma del profesor, a veces casi es el enemigo el libro de texto, ¿no?, porque te marca... sí... o... no sé, a mí me pasa en lengua, ¿no?, también, está todo como muy diseccionado, muy separado, y es como empezar a dar gotitas cuando realmente sí... no sé, si es una cosa fluida una cosa lleva a la otra de forma más natural, yo creo que lo mejor es el elaborar cada uno sus propios apuntes, su propia forma de... lo que pasa es que, claro, eso exige un rodaje y una continuidad, ¿no?

ENTREVISTADOR: Pero, eso desde la perspectiva del docente pero, ¿y del estudiante? Lo que se ve en ellos, esto, yo lo veo que es como la perspectiva del profesor...

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Pero, ahora mi pregunta es, con respecto al estudiante, al estudiantado, al alumnado, ¿cómo lo ve, cómodos, cuando tienen... o definitivamente, o sí, a lo mejor sí...?

ENTREVISTADA: Ya, ya, ya...

ENTREVISTADOR: Esa seguridad... Es la pregunta, si es... ¿si tiene funcionalidad para ellos...?

ENTREVISTADA: Bueno, eso tendría que preguntárselo a ellos...

ENTREVISTADOR: Pero lo que ve...

ENTREVISTADA: Yo creo... yo creo que también todo depende de la rutina que se vaya marcando en una clase, porque si no hay, si no hay libro de texto pero... pues todos los días se van... no sé, o copiando apuntes o... no sé, o tomando un par de anotaciones... Obviamente, claro, la seguridad de consulta que te da tener el material, ¿no?, ahí a mano... eso es... Lo que pasa es que yo creo que en general hay una

sensación de muchos libros de texto que tienen y no se usan, que hasta me genera un poco de... no sé

ENTREVISTADOR: Falta, o sea, que no lo usan, que lo tienen pero que...

ENTREVISTADA: Yo creo que en muchos... sí, que se tiene pero que no se usa, porque es eso, muchas veces hay muy poca coordinación, y el libro de texto viene impuesto por el departamento y no elegido por el profesor, y el profesor aunque lo tenga ahí como tal, tampoco se va limitar al libro de texto, ¿no?, si él tiene otra forma...

ENTREVISTADOR: Vale, es como una contradicción.

ENTREVISTADA: Poca coordinación hay...

ENTREVISTADOR: ¿Poca coordinación?

ENTREVISTADA: Sí, yo creo que sí, vamos.

ENTREVISTADOR: Vale. Ahora, si me permite, quisiera centrarme en el concepto de democracia, de participación política, de ciudadanía... En esos tres conceptos, no... va a ser como nuestro cuadrilátero, digamos.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Qué temas, cuando se habla de la educación democrática, cuando se habla de la democracia, sea en España o en el mundo, qué temas, no sé si los ha tratado, si ha tocado el tema de la democracia...?

ENTREVISTADA: Estamos en ello.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Qué temas se tocan, se toca otros tipos de participación, se toca...? ¿Qué se toca, cuando se habla de democracia, de qué habla, de...? ¿Qué se habla en clase? Si es que puede saberse, si no, tampoco pasa nada... No, no, hay

profesores que son recelosos y no, hay profesores que les gusta enseñar, por ejemplo, tuve una profesora, no digo el nombre pero, la... que le gustaba ensalzar un poco la figura de Franco, le parece que la democracia, que Franco es el gestor de la democracia, porque si no hubiera habido una persona como Franco no se hubiera anhelado tanto la democracia, es su postura, y está bien.

ENTREVISTADA: Ya...

ENTREVISTADOR: Era recelosa porque le parecía que era un poco... entonces, igualmente, si hay algo que le parece incómodo le pido que por favor...

ENTREVISTADA: Sí, no, no, no... Bueno, nosotros el tema de la democracia lo estamos tratando con una presentación, aquí todos los, todas las clases tienen además también equipo tecnológico, con pantalla táctil, y entonces es, bueno, partiendo un poco de la definición y englobando el concepto dentro de lo que es la política, miramos un poco la diferencia entre ética y política, después...

ENTREVISTADOR: Si no lo recuerda, tranquila, no pasa nada si no..

ENTREVISTADA: No, sí, sí, estoy intentando seguir por el esquema, como es muy visual, ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Después un poco el origen de la democracia, de la diferencia entre la democracia participativa y representativa, el origen de la democracia en Grecia. Todo es muy... poquito, pinceladas que, date cuenta que es en inglés, ¿sabes?, pero que tengan un recorrido claro, y aunque en principio está en inglés, después nosotros hablamos sobre ello en castellano, ¿no?, yo quiero que se sientan cómodos, yo no soy profe de inglés, a mí lo que me interesa es que realmente...

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Pero bueno, así te digo un poco el recorrido. Y después, así puesto así en otro bloque, condiciones de la democracia, y entonces ahí pues, el sufragio

universal y dimos, pues un poco los partidos políticos, las elecciones, las distintas elecciones a las que votamos, y viendo un poquito de cada institución, ¿no?, pues... y ahora por ejemplo en las, pues en las últimas elecciones legislativas vimos el panorama de cómo quedó el congreso de los diputados y eso, mirar todos los partidos políticos, lo que significan... El otro día hicimos un poco de espectro político, derechas, izquierdas, dando algunas anotaciones, y yo también hasta no me... digo, no sé si meterme mucho aquí, ¿no?, porque después intentábamos situarlos, ¿no?, y... Y digo, “bueno vamos a partir un poco de cómo ellos se definen”, porque claro ellos también... “¡derecha, derecha, extrema derecha!”, y yo, “no, a ver, vamos a...”, ¿sabes? Pero sí que, ese día tuve un poco de inquietud de decir, “a ver si... no sé, si después van a comentar en casa...”, o sea, intento medir mucho, no... no posicionarme en... ideológicamente.

ENTREVISTADOR: En ser neutral, digamos.

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Imparcial.

ENTREVISTADA: Sí. También vimos, esto es muy curioso porque eso, precisamente, rollo así, el fascismo y el nazismo. Vimos esta peli alemana... La Ola, y a los chicos les gustó mucho. Unos chicos querían leer Mi lucha de Hitler, otras querían pelis sobre el nazismo... Otro tema que vimos hace dos o tres semanas es la democracia y la participación, pues no tenían ni idea de lo que era el 15M, y estuvimos viendo todos estos nuevos partidos, bueno, eso, hablando de su gobierno local, que... cuál es el partido que gobierna, quién es su alcalde, ¿sabes?, un poco que identificaran un poco de eso a nivel local, autonómico, nacional y europeo. Y en el local, bueno, pues viendo estos nuevos partidos, un poco el origen y estuvimos viendo también algún vídeo del 15M...

ENTREVISTADOR: ¿Qué hablaron de la Marea básicamente?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y el 15M?

ENTREVISTADA: Sí, también eso, respecto al gobierno local pues también les puse, de la página del ayuntamiento y algunos procesos que tienen también muy interesantes, que se llama “puertas abiertas”, que son de contacto directo de los ciudadanos con los políticos, y un vídeo de la concejalía de juventud, que también es esta nueva, de esta nueva concejalía, que abrieron aquí, que es de innovación y participación democrática, creo, ahora mismo no sé si exactamente, si es así.

ENTREVISTADOR: Yo también, no la conozco, me voy a poner a estudiar.

ENTREVISTADA: Pues es interesante, porque...

ENTREVISTADOR: Concejalía, ¿cómo se llama?

ENTREVISTADA: Creo que es algo así, iniciativa y participación democrática, ¿eh?

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Es que es tal cual, o sea, yo digo, “esto tienen que conocerlo”.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale.

ENTREVISTADA: Entonces, están súper abiertos a propuestas, feedback y... ¿sabes?, de lo que hacen, y propuestas para lo que se puede hacer. Y a mí me gustaría, pero no sé muy bien cómo, de hecho llamé al ayuntamiento, al 010, y me dijeron, “sí, sí, pueden escribir un mail”, porque yo decía, “¿qué mejor, que los chavales, sabes, se pongan en grupo y vean...?”, pues las actividades que ofrece el ayuntamiento y que piensen, “¿cómo se puede mejorar?”, o, “¿en qué actividades podrían ellos también, no, colaborar y tal cual...?”.

ENTREVISTADOR: Sí, sí.

ENTREVISTADA: Y me dijeron, “sí, si no, mandar un mail...”. Eso lo pensé ahora, bueno, tenemos examen la semana que viene, después aún va a haber más espacio para

este tipo de actividades. Después de eso, miramos un poco la separación de poderes y también las instituciones que lo representan en España.

ENTREVISTADOR: Eh... La separación de poderes ya lo explicó... espera, separación de poderes, sí.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué, perdón?

ENTREVISTADA: Y las instituciones que lo representan en España, ¿no?, o sea, un poco eso.

ENTREVISTADOR: Ah, bueno, sí, las instituciones.

ENTREVISTADA: Y el dije antes, ¿no?, que era uno tal, pero muy poquito, muy, muy, muy, así... Y después estamos, o sea, un poco de la constitución, también muy poquito, y del estatuto de autonomía, también miramos, no sé, es un poco casi... que... muy práctico también, porque a mí a veces se me hace muy raro, porque yo soy más de tratar con ideas, y entonces casi lo llevamos muy a su realidad, pues eso, identificar la institución, identificar la persona, identificar la función, con lo del estatuto de autonomía pues también, de la página de parlamento, pues no saben alguno, pues, o sea la bandera sí, pero cómo es el himno de Galicia, de dónde viene eso, claro eso... qué se yo. O sea, realmente, para ahora son muy de, “pa, pa, pa”. Después, eh..., lo último eso, principios básicos de libertades que están recogidas en la constitución, y ahí un poco, voy a poner, de manifestaciones, sindicatos y libertad de prensa, así tres puntos. Y en sindicatos pues, que reconozcan alguno de los sindicatos y lo que son.

ENTREVISTADOR: Sindicatos...

ENTREVISTADA: Y libertad de prensa, también pensé en pedirles, pues de una misma noticia tratada en...

ENTREVISTADOR: Por ser periodista la libertad de prensa es... Ahí va un poco de la vocación, ¿verdad?

ENTREVISTADA: Sí, no, pero sí que... Que vean, que eso siempre es interesante, la libertad... o sea, el distinto tratamiento de una misma noticia, ¿no?, por distintos medios. Entonces, pues que cojan, por grupitos, una noticia, a lo mejor, y tal.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y después de ahí, muy poquito de lo que es el estado de bienestar, y lo de los impuestos, las tasas, un poquito, ¿no?, “¿para qué valen los servicios públicos?”, y tal.

ENTREVISTADOR: Está muy bien.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Y las actividades... ¡no paro!

ENTREVISTADOR: No, no, está muy bien, para mí eso...

ENTREVISTADA: Digo, y las actividades prácticas que quería proponerles después era lo de que montaran por grupos un partido político para... pues también para ver un poco todo... crear un partido, un nombre, un slogan, tal, local, y ponerle en varias, pues, transportes, eh, tal, ver ellos, o sea, que se tienen que enterar un poco de medidas que hay actuales y cómo se podrían mejorar, o a lo mejor alguna queja, o algo así, si escuchan o si preguntan, o tal.

ENTREVISTADOR: Vale. Propuestas de mejora, vale, perfecto. Me ha parecido curioso el hecho de que haya querido introducir 15M.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: El hecho de que haya querido introducir sindicatos, y el hecho de que haya querido introducir eh... la Marea, que digamos.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ENTREVISTADA: Bueno, pues básicamente, porque si estamos hablando de instituciones, y su gobierno local está... o sea, el grupo municipal aquí es En Marea, y no tienen ni idea del partido...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Y se han creado muchos nuevos partidos, en las últimas elecciones municipales y generales, que provienen, sobre todo, de una, de un movimiento ciudadano, son plataformas ciudadanas.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Me parece que es fundamental que lo entiendan.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ENTREVISTADA: Porque...

ENTREVISTADOR: ¡No estoy cuestionando!

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Solamente pregunto por qué.

ENTREVISTADA: Pues, para mí precisamente...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué hablar de 15M, por ejemplo, o...?

ENTREVISTADA: Porque me parece que fue el germen de la creación de muchos partidos políticos que están actualmente, que ellos no, no saben de dónde vienen, y es cuestión de cuatro años, y que, precisamente, es de una democracia, ¿sabes?, de una

democracia, de un intento de democracia participativa, con una ciudadanía más... con un intento de una participación...

ENTREVISTADOR: Más activa.

ENTREVISTADA: Más real, eh... más activa.

ENTREVISTADOR: Mi pregunta es, ¿por qué enseñárselo a chicos de unos... dos, tres, cuatro de la ESO? No estoy cuestionando, de verdad, por favor, es...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: No estoy cuestionando, no es una pregunta inquisitiva.

ENTREVISTADA: Yo más que nada por...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué enseñarles esos temas a los chicos de ESO?

ENTREVISTADA: Bueno, primero, Educación para la ciudadanía se da solo en segundo de la ESO.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto.

ENTREVISTADA: Segundo, para mí es más que entiendan, es decir, todos conocen PP, todos conocen PSOE, y dices En marea y no saben de dónde viene, ¿no?, y En marea y otros grupos políticos, actualmente que tienen mucho peso y que están cambiando el panorama político, se denominan plataformas ciudadanas. Me parece que en algo como Educación para la ciudadanía, plataformas ciudadanas y democracia, tienen que saber qué es, yo no estoy diciendo que sea bueno o malo pero, no me parece que sea una cosa para esconder, sino para hablar claramente, que sepan el origen, que ha habido un cambio en... no sé, en la conciencia ciudadana, sobre su participación real y entonces... pues a mí me parece muy importante, sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Qué me diría...?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Si yo le dijera que, entrevistando muchos profesores, especialmente mayores, a la gente este comentario que usted me está haciendo, podrá ver que es inquisitivo, me han dicho que no se me puede ocurrir ideologizar a los estudiantes?

ENTREVISTADA: Estoy totalmente de acuerdo. Estoy totalmente de acuerdo. Pero, vamos a ver, tú miras, por ejemplo, no sé, yo lo de los sindicatos, o lo de tal, lo vi por aquí, ¿no?, y ves una foto de una, no sé, una manifestación del primero de mayo, ¿eso es ideologizar, o sea, saberte que el uno de mayo, que el primero de mayo, es el día de los trabajadores? Yo creo que no. Saber de dónde provienen nuevos partidos, o de qué tipo son, también, o sea, situar a los partidos en derechas e izquierdas, y lo que son derechas e izquierdas, cuando es algo que escuchan todos los días en los medios de comunicación, en tal, yo creo que es conocimiento, y lo que... una cosa diferente es ideologizar y otra privarles del conocimiento suficiente para entender la realidad en la que viven, ¿sabes?, yo no estoy diciendo, y es lo que intento, pero ya te digo, yo también, ese día también lo pensé, ¿qué te crees?, digo yo, “estos van a venir a casa, la profe nos puso un vídeo del 15M”, ¿sabes? Pero a mí no me parece, o sea, estamos en Educación para la ciudadanía, yo creo que sí... o sea, obviamente ha habido un cambio, porque toda esa movilización ciudadana se fue transformando, canalizando en partidos políticos, con acceso a diferentes... primero local, después tal, entonces, eso no es... o sea, es historia casi, es la realidad, otra... Yo no digo que esté bien o que esté mal, pero que sepan de dónde vienen, me imagino que en los libros de texto también saldrá... me refiero, o sea, es un cambio, ¿por qué aparecen de repente estas... de dónde vienen esos partidos, ¿no? Qué rollo tengo, perdona, menuda te estoy aquí soltando.

ENTREVISTADOR: No, no, no, al contrario, no, no, no, esto es una, es lo que necesito, te agradezco que... al contrario, es lo que necesito, estos son los diálogos que necesito.

ENTREVISTADA: Yo también... a mí también me surgen dudas, eso, ya te digo, el día que tal lo... y hasta pensé, porque aquí los padres están muy encima, rollo,

“bueno...”, o sea yo, creo que podría justificar tranquilamente, no me parece que sea una... algo ideologizar a los alumnos, sino informar.

ENTREVISTADOR: Vale. Eh... voy a rematar, porque esto lo hago siempre, pero necesito, es insistir un poco en lo mismo, la hipótesis de la cual parte esta investigación es que, se ha hecho un análisis previo de trescientos cincuenta libros de texto, y en los cuales se ha detectado una cierta tendencia, y esa tendencia que se detectó surgió como hipótesis para ser refrendada luego con ustedes los profesores...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y es que la gran mayoría de los libros de texto hacen un énfasis, cuando se habla de democracia, en la democracia representativa, electoralista, elitista, representativa, y la democracia participativa, democracia ciudadana, democracia donde esté presente la participación política alternativa, no ortodoxa, no convencional, como quiera llamarse, está... se omite, esa es una hipótesis de partida, que con el paso del tiempo, y al finalizar todas estas conversaciones, y al finalizar el análisis se hará. ¿Qué piensa de eso? Por... de que se presente un poco más la democracia electoral, representativa, y no la democracia participativa, o por lo menos, la participación política alternativa, digamos, que no sea simplemente las elecciones cada cuatro años, pero creo que va con lo que estamos hablando.

ENTREVISTADA: Claro, va perfectamente con lo que hablando, yo creo que... bueno, mantener el statu quo, ¿no?, o sea que, pero que... a mí me parece que una materia de Educación para la ciudadanía, que también muchas veces cuando la gente pregunta, “¿pero cuál es la finalidad de esta materia, tal?”. Pues eso, imagino que hacer ciudadanos más responsables, más comprometidos y más activos, ¿no?, y que sean conscientes de que no son solamente unos mandados, es que ellos pueden cambiar, o sea, cambiar cosas y pueden, entonces...

ENTREVISTADOR: Esto es parejo... o sea, cultura ciudadana, no ser unos... ya, vale.

ENTREVISTADA: Sí, ¿no?

ENTREVISTADOR: No ser unos mandados, me gusta ese... Y, ¿cala en los estudiantes? Cala, perdón, ¿entra en los estudiantes ese mensaje, ese... lo van entendiendo ese mensaje, esa idea que propone?

ENTREVISTADA: Sí, yo...

ENTREVISTADOR: ¿Van captando el mensaje? O sea, obviamente, no surgen chicos que van a construir otro 15 pequeño, otro pequeño 15M, pero, ¿se nota que mensaje de “no ser unos mandados” entra en los estudiantes o definitivamente no...?

ENTREVISTADA: A ver, sí...

ENTREVISTADOR: ¿O la educación no tiene sentido ahí?

ENTREVISTADA: Es que hay mucha contradicción, yo creo que hay mucha contradicción en el sistema.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? En líneas generales, así para no...

ENTREVISTADA: Sí... bueno, porque al final, vale, nos lo podéis proponer, pero son unos mandados, o sea, me refiero, ellos tienen, obviamente, bueno igual que en una sociedad, ¿no?, unas normas, unas leyes que cumplir, tal, realmente, en general yo creo que no importa demasiado su opinión, de los alumnos en el sistema educativo, o sus intereses, o sus... o sus necesidades, porque ya está montado, o sea, ya te digo, el criterio educativo me parece que, tal y como está montada la educación no... yo es lo que...

ENTREVISTADOR: Bueno.

ENTREVISTADA: Pero bueno, lo que me decías de si está en los libros de texto más acentuado el... sí, quizás sí, pero también hay mucho, sobre todo en los libros de educación para la ciudadanía, obviamente, pues eso, de tomar parte de su realidad más cercana, bien del centro, bien del barrio, bien... sí que se estimula la participación en...

eso, política en un círculo un poco extraoficial, pero tampoco se considera que eso también es política, es decir que... que también ejercen política cada vez que participan, opinan, protestan.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Y ahora...

ENTREVISTADA: Y por último una cosita...

ENTREVISTADOR: Por favor.

ENTREVISTADA: También es muy difícil, con el ratio de alumnos que hay por clase, todo, ¿sabes?, ejercer, pues eso, o sea, no sé, hacer actividades realmente participativas y... es muy difícil, yo...

ENTREVISTADOR: Esa era mi siguiente pregunta, ¿difícil por qué?

ENTREVISTADA: Difícil porque... son treinta por clase, de segundo de la ESO, una edad que también... y claro, yo cada vez que propongo algo, que les mando hacer trabajos también, ahora... pues mira, pensaba hacerles, dentro de la propuesta, uno para elegir del 15M, ahora ya me voy a sentir como... un poco... no sé.

ENTREVISTADOR: No, no. Es que ese...

ENTREVISTADA: No, pero, ¿qué te parece el 15M?

ENTREVISTADOR: No, no, no puedo contestar, yo te digo, cuando tú termines, cuando tú termines yo te comento... más que mi opinión personal te puedo comentar luego lo que se baraja desde, lo que se maneja desde Europa, desde la Comisión Europea, desde los programas británicos, desde los programas australianos sobre ese tema, desde la UNESCO, te puedo decir lo que se maneja, no te puedo dar un punto de

vista, porque si no, no tiene sentido, pero una vez terminado te lo digo, es que es muy general.

ENTREVISTADA: Vale, vale.

ENTREVISTADOR: Tampoco...

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: Estábamos hablando de las actividades democráticas participativas, porque se supone que no solo se aprende mediante conceptos...

ENTREVISTADA: Claro, claro.

ENTREVISTADOR: Mediante... se debe respirar un poco...

ENTREVISTADA: Yo les pongo...

ENTREVISTADOR: ¿Por qué es difícil?

ENTREVISTADA: Es difícil, yo creo, por la cantidad de alumnos y por la edad, y a veces, bueno, a mí, yo también a veces tengo un poco de problema, pues eso de, de marcar los límites, es decir, la disciplina, y un poco entonces, cuando es una actividad así, de trabajar con grupos, de disponer las mesas de otra manera, entonces es como, uff, no sé. Pero eso, te digo es, bueno, por el ratio de alumnos y bueno, por eso. Pero, porque si el de abajo es el grupo...

ENTREVISTADOR: Perdóname, un segundo, pero si del orden del decir, quieres decir que has intentado ser más participativa, e incluso hasta en el manejo del espacio y la distribución, ¿es lo que me estás queriendo decir?, ¿pero ¿qué te pareció... fue un caos?, ¿haber intentado...?

ENTREVISTADA: Sí, que le tengo un poco de miedo, lo voy a volver a intentar, ahora con lo de los partidos políticos.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale. No te había entendido bien.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Intentaste ser un poco más participativa, más...

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Disponer de otra manera...

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, pero que da miedo, dices.

ENTREVISTADA: Es que esa es otra...

ENTREVISTADOR: Cuando dices miedo, ¿es que...?

ENTREVISTADA: Pues que, claro, obviamente, la disposición está así por algo, también, cuando los pones para que dialoguen entre ellos y tal, pues, el ritmo, el sonido de la clase, tal, pues es otro.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA: Porque también estás haciendo que conversen, ¿no?, y entonces se forman grupos y están trabajando y... claro.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: En realidad, creo que, por ejemplo, incluso pues ahí, con otros profesores, ¿sabes?, o menos alumnos, se podría mantener muy bien.

ENTREVISTADOR: Ya. Ahí es donde viene, dices, la ratio.

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Qué es?

ENTREVISTADA: Sí, porque... con muchos en seguida es muy fácil que... que se vaya un poco el asunto, ¿no?, pero los trabajos en grupo, bueno, yo después los hago

para que expongan en grupo, y entre ellos hacerse preguntas y tal, y ahora quería hacer lo de los partidos políticos, y es lo que te digo que les quiero volver a poner así, pero me da un poquito de miedo.

ENTREVISTADOR: Vale. Ya me quedan solamente dos... una pregunta, una pregunta y media, y es... democracia, elecciones gobierno escolar, sindicatos, ¿hay algunas actividades ahí, has oído hablar de ese tipo de actividades, elección del gobierno escolar, elección del sindicato de estudiantes...? Sabemos que el delegado, eso es algo que es típico, pero, ¿pero algo aparte de eso?

ENTREVISTADA: Pues la verdad es que, mira, sé de eso, del consejo escolar, que están un par de alumnas.

ENTREVISTADOR: Pero, del proceso, no tanto de la, de referencia, sino, eso está bien, pero es algo distante pero, ¿desde que estás tú ahí han hablado de, “por favor, se convocan elecciones para el gobierno escolar, tal”? No.

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADOR: ¿No habéis...?

ENTREVISTADA: Para el equipo directivo.

ENTREVISTADOR: Para el equipo directivo.

ENTREVISTADA: Sí, el claustro pues...

ENTREVISTADOR: ¿Elecciones para el equipo...?

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Para el equipo directivo, pero, ¿el estudiantado y el alumnado? Vale. Vale.

ENTREVISTADA: Que yo sepa...

ENTREVISTADOR: ¿Qué?

ENTREVISTADA: Que yo sepa no, vamos...

ENTREVISTADOR: Me falta la última pregunta y es, ¿cómo se evalúa a los chicos?, ¿cómo se evalúa sobre el aprendizaje de la democracia?, ¿el aprendizaje de la participación, de las múltiples maneras de participación?, ¿cómo se evalúa la ciudadanía?, ¿cómo se evalúa todo eso?, ¿cómo lo haces tú? No “cómo se debería”.

ENTREVISTADA: Sí...

ENTREVISTADOR: Y es posible que, no, no, si quieres comentar sobre eso, si te sientes incómoda o...

ENTREVISTADA: Sí, no, no. Yo evalúo en partes, digamos, hago una prueba escrita.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA: Después evalúo la participación y la actitud en clase, la libreta y el trabajo en grupo son cuatro notas.

ENTREVISTADOR: ¿Libreta y trabajo en grupo?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Todo pesa igual, se divide...?

ENTREVISTADA: No, no, no. Bueno, es que en realidad, por lo que es la falta de experiencia, lo cambié de la primera a la segunda.

ENTREVISTADOR: Pero, no, no, te pido que, no te, yo no te estoy evaluando, de verdad.

ENTREVISTADA: Pero...

ENTREVISTADOR: Es como si fuera un colega tuyo, que estás...

ENTREVISTADA: Sí, pues ahora lo dejé de eso, en el examen 60.

ENTREVISTADOR: ¿La prueba escrita?

ENTREVISTADA: Sí, y después, dos puntos clase, comportamiento y participación, y dos puntos... ¡No, no puede ser! Espera...

ENTREVISTADOR: ¿Veinte y veinte? Sesenta, veinte y veinte. Trabajo en grupo, ¿qué, veinte?

ENTREVISTADA: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y participación y libreta?

ENTREVISTADA: Sí, veinte, los dos, sí.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA: Pero no, no estoy contenta eh... No. Evaluar, tampoco lo tengo muy claro, me resulta muy difícil la evaluación, que considero justa, que siempre es como... si pruebo otra forma, ¿sabes? No sé, yo creo que es esa, imagino que con el tiempo pues vas... encontrando, ¿no?, la forma que te convence, pero...

ENTREVISTADOR: Bueno, pues creo que sería todo lo...

ENTREVISTADA: Vale.

ENTREVISTADOR: Lo que te tenía que preguntar. Cuando tenga que ordenar mis apuntes, que va a ser posteriormente, si me surge alguna pregunta, ¿te puedo escribir?

ENTREVISTADA: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: O, “mira, te puedo preguntar...”.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sin problema

ENTREVISTADOR: ¿No habría ningún problema? Bueno, es que creo que me queda redondo, se nos ha ido el tiempo, ya casi llevamos una hora.

ENTREVISTADA: Vale, vale, vale.

ENTREVISTADOR: Nada más.

ENTREVISTADA: ¿Y lo que me ibas a comentar porque...?

ENTREVISTADOR: Mira, te voy a responder como respondía el Gran Wyoming, ahora que lo recuerdo, yo veo la Sexta, y mi postura es, básicamente... yo soy una persona... soy demócrata, pero del espectro más... hacia la izquierda, yo de derechas no soy, obviamente, no, no puedo serlo, no soy, es mi postura, ya la dejo clara, por tanto veo... el Wyoming. Y dice el Wyoming, cuando le han criticado sobre por qué dice, por qué siempre está ideologizando la gente en la, en contra de la derecha, y él dice, “mire, yo en ningún momento le he dicho, ‘voten por este, ésta es la mejor opción’, yo lo que hago es, presento un conjunto de opciones y, el hecho de que tú presentes las opciones sin decir que, para ti, la mejor es esta, y que ellos deben volverse en esta... Eso es lo que te exime de toda responsabilidad...”. Y él tiene razón, porque él está diciendo... yo no presento lo que... voy a tutearte...

ENTREVISTADA: Sí, no...

ENTREVISTADOR: Tú me decías de que tú le presentabas, que para ti era la historia, y es parte de la historia, contar todas estas cosas es historia, no estás hablando de...

ENTREVISTADA: Es actualidad, vamos...

ENTREVISTADOR: Es actualidad.

ENTREVISTADA: Actualidad y entender.

ENTREVISTADOR: Mientras tú no le digas, “ésta es la mejor opción, y ésta es la única opción”, dixit. Yo lo... en mis clases en la universidad o... no sé, yo soy feminista, yo soy feminista acérrimo, considero la... y yo intento, yo no quiero que la gente sea feminista pero me gusta que vean que hay otra manera de hacer las cosas, con más respeto, con una visión de igualdad.

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: Hay gente que no le gusta, y cualquier cosa, si yo le digo, “buenos días”, me ha pasado, por ejemplo, me han criticado en la universidad de que, hace tiempo, cuando estaba... cuando yo saludaba a las chicas, y a los chicos, “buenos días a todas y a todos”, “ah, es que ya tenemos un profesor feminista”, “pero, no, yo no le estaba queriendo decir nada, simplemente”... Pero siempre va a haber alguien que critique, siempre va a haber alguien que diga algo y eso.

ENTREVISTADA: Sí, es difícil.

ENTREVISTADOR: Pero tú no dices a favor de qué...

ENTREVISTADA: No, no, claro.

ENTREVISTADOR: Si... ¿podría invitar yo? No quiero ser...

ENTREVISTADA: Es que me tomé además un croissant y todo, no sé, me da.

ENTREVISTADOR: Yo pregunto por si sientes incompatibilidad, a mí no me importa pagar porque yo... si no hay problema, te quisiera invitar.

ENTREVISTADA: Bueno, pues vale.

ENTREVISTADOR: Pero esto no... no quiero ser un machista, ni decir, “que yo más...”, pago y todas esas cosas. Bueno, eh...

ENTREVISTADA: Pues sí, yo pensaba, por ejemplo, que en eso del 15M, yo también lo... a mí me parece que es importante, pues por ejemplo, definición del movimiento, causas, organización y consecuencias. Y después, que pongan, por ejemplo un apartado de... no sé, o sea de varias... críticas u opiniones, ¿sabes?, o, es decir, que sea una forma, yo quiero que lo conozcan, porque es algo importante.

ENTREVISTADOR: Sí, sí. De todas maneras, yo creo que uno nunca es neutral.

ENTREVISTADA: Ya, no, no.

ENTREVISTADOR: Existe una... todo es subjetivo porque, de hecho es el mismo hombre el que decide qué es y qué no lo es.

ENTREVISTADA: Ya...

ENTREVISTADOR: Entonces yo creo que... uno siempre tiene una tendencia.

ENTREVISTADA: Por eso estoy...

ENTREVISTADOR: Bueno, espero que no tengas problemas, a mi me parece muy bien que hables sobre el 15M, que como tú dices es historia. Ojalá no se te vengan encima los padres, porque hay padres de derechas muy rancios y no entienden eso, prefieren ocultarlo, como a esa señora, que para ella Franco es el gestor de la democracia. Yo lo respeto.

ENTREVISTADA: Claro, yo...

ENTREVISTADOR: Hagas lo que hagas va a haber alguien que te critique, y en España eso ocurre mucho, aquí, hagas lo que hagas, alguien te va a decir que es.

ENTREVISTADA: No sé, es muy...

ENTREVISTADOR: De verdad, muchas gracias

ENTREVISTADA: Nada, nada, gracias a ti, me gusta compartir porque... Esto se debería hacer entre profesorado, más, o sea, compartir experiencias para mejorar, digamos, porque yo ahí sí que veo, bueno, no sé en la universidad, pero en la educación pública secundaria es que... como que de repente caes ahí y sácate las castañas del fuego como puedas.

ENTREVISTADOR: Sí, yo ahora no estoy en la universidad, simplemente estoy como investigador, pero pasa mucho en la universidad. Una última pregunta, si en algún momento... no sé si lo va haber pero, si en el grupo de investigación se quisiera hablar sobre la Educación para la ciudadanía, la Educación ética y de valores, si yo quisiera,

¿le importaría venir y hablar? ¿En un ambiente académico es más, o impone más, o es más incómodo?

ENTREVISTADA: No, a mí por hablar no tengo problema, lo que pasa es que...

ENTREVISTADOR: El tiempo.

ENTREVISTADA: Yo siento que yo tengo muy poca experiencia en esto, o sea, me refiero, ¿entiendes?, no tengo...

ENTREVISTADOR: Pero tienes más experiencia que nosotros que no estamos ahí, tú tienes más que decir a los profesores universitarios de la comunidad investigadora, que lo que podemos decir los profesores, o que dicen los profesores investigadores de la universidad, ¿qué pueden decir los profesores universitarios sobre Educación para la ciudadanía?

ENTREVISTADA: Ya, ya.

ENTREVISTADOR: ¡No mucho! A no ser que estén investigando como lo estoy haciendo yo, y aún así tú tienes más que decir que yo, bueno, pregunto, yo hago... no sé si va a ocurrir, pero...

ENTREVISTADA: No, yo no tengo ningún problema.

ENTREVISTADOR: No sé si va a ocurrir pero, “oye mira...”, no te podemos, no sé si puede pagar porque ahora, pero oye, te invitamos la, a comer.

ENTREVISTADA: No, no, por eso no, puede ser en el comedor también, de ver como... sí, sí. Y a parte me interesa, digo yo, a ver cómo... o sea, al final, de lo que partes es esto, ¿no?, la premisa que decías antes, de que los libros...

ENTREVISTADOR: Sí, la...

ENTREVISTADA: Por ahí va a ir la...

ENTREVISTADOR: Sí, hacer una disyuntiva

ENTREVISTADA: La investigación.

ENTREVISTADOR: Sí, esa es la hipótesis que estoy intentando derrumbar, a lo mejor al final me doy cuenta que no, que es lo contrario. Pero la hipótesis de partida es esa.

ENTREVISTADA: Y estás consultando diferentes libros de texto, ¿no?

ENTREVISTADOR: Todos, desde todas las editoriales, de todos los cursos... de todo. Hasta incluso investigo Historia, para saber cómo abordan los movimientos sociales, porque para mí un movimiento social como el movimiento obrero, hace parte de la democracia participativa, pero no se enseña desde la democracia, se enseña como “un movimiento que ocurrió”, pero no, no se vincula eso a que un movimiento social es tan importante en la democracia como lo es un partido. El problema es que cuando hablan de democracia, partido, sindicato.

ENTREVISTADA: Sí, sí, es lo...

ENTREVISTADOR: Feminismo no se habla dentro de la democracia, se habla como si el feminismo fuera un movimiento de mujeres...

ENTREVISTADA: Un bloque a parte.

ENTREVISTADOR: Que se encargan de... quieren reivindicar, pero no entienden que el feminismo hace parte de una reivindicación eminentemente democrática, ahora está cómo se entiende la democracia.

ENTREVISTADA: Sí, es que es verdad.

ENTREVISTADOR: Si se lo preguntas a Albiol, al de Badalona, te va a decir que democracia es barrer, limpiar de inmigrantes Badalona.

ENTREVISTADA: Ya. Pero es verdad que negar todos los bloques temáticos un poco que se plantean de educación para la ciudadanía se podrían, igual era una buena forma, abordarlos desde... desde la democracia. Sin embargo. Sí.

ENTREVISTADOR: No, lo dejó apuntado, pero bueno, eso es, eso es.

ENTREVISTADA: Participación democrática y cultura...

ENTREVISTADOR: Se enseñaría a los estudiantes que dentro de la democracia cabe todo esto.

ENTREVISTADA: Claro.

ENTREVISTADOR: En mi opinión es como una especie, es una manera de... no sé, de tergiversar u omitir información, y por último, cuando tu observas la cantidad de libros de texto vas a encontrar que, cuando hablan de DAVOS, de la reunión de los líderes europeos aparecen fotos preciosas, solemnes, que abarcan un treinta por ciento o más del libro de texto, y la foto súper solemne, gente elegante, Merkel súper elegante. Y luego te vas a mirar el Foro Mundial Social, con los movimientos sociales, ves a los movimientos sociales con los policías al lado, o ves al Foro Mundial Social, con dibujos infantilizados, porque son... lo hacen niños, que quieren que sean... pero comparas, DAVOS, comparas y son fotos solemnes, son... ya de alguna manera...

ENTREVISTADA: Ya está marcando, sí, sí.

ENTREVISTADOR: Esa es mi opinión y yo soy un paranoico de esas cosas pero cualquier persona que te diga esto que te estoy diciendo yo, te va a decir, “este tipo es un tipo de izquierdas, este tipo lo que quiere es ideologizar”, es posible, pero yo por eso quiero preguntar a los profesores, ¿qué piensan? Hombre, ser neutral creo que no existe, eso es una falacia.

ENTREVISTADA: Sí, sí, lo mismo, por mucho que...

ENTREVISTADOR: Y no hablas de verdad.

ENTREVISTADA: Claro, los libros.

ENTREVISTADOR: Yo hablo desde la inmigración, hombre.

ENTREVISTADA: ¿De dónde eres?

ENTREVISTADOR: Yo soy colombiano.

ENTREVISTADA: Ya me sonaba a mí el acento, pero no identifico.

ENTREVISTADOR: No, no, soy de... mi familia es española, mis abuelos y mis tal, eran vascos pero yo soy nacido y criado allí. Bueno pues, de verdad muchas gracias.

ENTREVISTADA: Bueno, pues a ti, encantada. Pues eso, estamos también ahí comunicados por el mail o tal, cualquier cosa, yo en lo que pueda ayudar y eso, sin problema, lo que pasa es que ya te digo, mi perspectiva es... limitada.

ENTREVISTADOR: Muy bien, hasta luego, muchas gracias.

(Ruido ambiente hasta el final de la grabación).

Anexo P. Transcripción de grupos de discusión del alumnado.

GD01. Grupo de discusión del alumnado 1.

IDENTIFICADOR DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	GD01
CURSO	4º ESO
Nº DE MUJERES	3
Nº DE HOMBRES	3
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	31 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: ¿La asignatura favorita de cada uno? Si no pues yo... Dime

ENTREVISTADA 1: A miña asignatura favorita é Bioloxía e a que menos me gusta Plástica, Educación Plástica.

ENTREVISTADOR: ¿Por?... ¿Por qué es la que menos?

ENTREVISTADA 1: Porque non me gustan as artes.

ENTREVISTADOR: Las artes no te gustan.

ENTREVISTADA 1: No.

ENTREVISTADOR: Por ahí ¿alguien más?

ENTREVISTADO 1: A mín a tecnología.

ENTREVISTADOR: ¿Es la que más te gusta?

ENTREVISTADO 1: Das que menos me gustan poiseu que sei...As lenguas.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué?

ENTREVISTADO 1: Porque a lingua non...Porque me gusta máis o científico, todo o relacionado coas ciencias e as letras...A ver tampouco me desagradan moito.

ENTREVISTADOR: ¿Y por aquí o por allí?

ENTREVISTADA 2: A asignatura favorita Biología e a que menos me gusta Matemáticas.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué no te gusta Matemáticas?

ENTREVISTADA 2: Porque es difícil (Risas).

ENTREVISTADOR: ¿Pero aburrida la asignatura o aburrido el profesor?

ENTREVISTADA 2: Ambas cosas (Risas)

ENTREVISTADOR: Vale, no vamos a decir el nombre...Entonces ¿pero el tema te gusta o ni siquiera el tema ya?...Vale, vale, perfecto. ¿A alguien le gusta educación para la ciudadanía? No tienen que decir que sí...

VARIOS: Sí

ENTREVISTADO 1: A ver, más o menos.

ENTREVISTADOR: ¿Sí? A ver, una pregunta que quisiera hacerles... ¿Utilizan libros de texto en clase para hablar de educación para la ciudadanía? Centrémonos en educación para la ciudadanía, es lo que más me interesa, Educación para la Ciudadanía y no sé si en algún momento con la profesora Elva han tocado el tema de la democracia. Cuando hablan de Geografía, que hablan de democracia y tal...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Me gustaría que pensaran, cuando me respondan tengan en mente la clase de Educación para la Ciudadanía si ya han hablado de democracia y si no

han hablado pues no...O con profesora Elva cuando han hablado de democracia. Les pido que aunque a lo mejor no es fácil recordar, aunque para esta edad es fácil recordar “recuerdo que en democracia, en educación hablamos tal tema”. Entonces, centrándose en democracia, en aprender este tema ¿usan libros de texto?

VARIOS: No.

ENTREVISTADO 3: Sólo para realizar trabajos.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo? Pregunto...

ENTREVISTADO 1: Normalmente nos dan fichas, en Ciudadanía y Sociales fichas o con el proyector trabajos. Sacadas de libros de los texto pero con el proyector.

ENTREVISTADO 3: Videos o información a través de internet.

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale o sea que el libro de texto, no es la típica clase en la que llegan “por favor, abran el libro en la página 25”...

ENTREVISTADO 3: No, debido a que nos explicaba a través del proyector y sociales al ser en inglés no hay...

ENTREVISTADOR: Fichas y proyector dijeron, ¿no?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Y en una clase normal...No estoy evaluando a la profesora, ¿eh? no me importa. Pero ¿cómo puede ser una buena clase de Educación para la Ciudadanía? ¿No la recuerdan? ¿No han tocado democracia en las clases?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, no sé si es fácil pero si lo logran recordar o lo recuerdan, “recuerdo que ese día era un miércoles”, bueno, en fin, ¿cómo puede ser una de esas o cómo fue una clase democracia? Lo primero que hizo fue llegar la profesora, saluda me imagino y tal, ¿y qué hace? ¿Empieza a hablar? ¿Hablan ustedes? No sé si recuerdan...

ENTREVISTADO 1: Empieza a hablar...

ENTREVISTADO 3: Luego explica.

ENTREVISTADOR: Pero el tema... El tema lo saca del texto ¿o ella ya llega con el tema listo? Ella ya llega y dice “hoy vamos a hablar de esto”.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADA 1: Normalmente danos unha ficha e mándanos lela e facer as actividades.

ENTREVISTADO 3: Y a lo mejor pide nuestra opinión sobre algún tema para debatirlo en clase.

ENTREVISTADOR: Vale y esas fichas las leen en grupo o individualmente o...?

ENTREVISTADO 1: Vai pidindo que vaya leyendo uno, luego otro...

ENTREVISTADOR: Para el grupo o en voz alta para todo el curso?

VARIOS: Para toda la clase.

ENTREVISTADOR: Para toda la clase, vale. Y una vez leído, ya terminamos de leer, perfecto, era una ficha, bien ¿qué pasa? Entonces ¿qué hacen ahora?

ENTREVISTADO 3: Debatir un poco porque a lo mejor preguntan una opinión con la que otro no está de acuerdo, uno responde y el otro no estaba de acuerdo y después hacemos las actividades.

ENTREVISTADOR: Vale. Entonces empiezan a ver preguntas sobre, la opinión sobre lo que han leído.

VARIOS: (*****)

ENTREVISTADOR: Vale, opinión y si no entienden también pueden preguntar o no sé si entendí eso...

VARIOS: Sí

ENTREVISTADOR: Vale, ¿qué tal se lleva este tipo de actividades? ¿Tiene buen resultado? Normalmente la gente participa o...

VARIOS: Sí, participan

ENTREVISTADOR: Vale y una vez hechas las preguntas, dudas y opiniones ¿qué ocurre? Bien ya se acabó la hora ¿o hay una actividad siguiente?

ENTREVISTADO 3: No, normalmente nos pone algún vídeo para concretar más o...

ENTREVISTADO 1: O algún ejemplo.

ENTREVISTADOR: Un ejemplo ¿cómo? ¿En qué sentido? Un ejemplo del...

ENTREVISTADO 1: Nos pone por ejemplo un ejemplo actual o algo que ella conoce.

ENTREVISTADOR: Vale, vale... ¿Qué actividades hacen por ejemplo en esa clase? A parte de la lectura y de preguntar ¿qué otras actividades hacen?

ENTREVISTADO 1: Las de la ficha.

ENTREVISTADOR: Ah, la ficha vienen no sólo con contenidos si no también con actividades.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Pregunta ¿qué tipo de actividades suelen ser normalmente?

ENTREVISTADO 3: Sobre la lectura.

ENTREVISTADOR: Pero qué tipo de actividades pregunto, memorizar, escribir, desarrollar, unir, vincular...

ENTREVISTADO 1: A veces...

ENTREVISTADO 3: Escribir, desarrollar, algunas de las preguntas de la ficha...

ENTREVISTADA 2: De opinión.

ENTREVISTADO 3: Otras de buscar en el texto, otras de opinión.

ENTREVISTADOR: Ah, vale. Entonces, vale, ya lo entendí, porque hay profesores que dicen “debatan entre ustedes o comparen tal palabra con tal otra palabra”. Vale. Perfecto, bien, ahora ya me queda claro. Otra pregunta ¿ustedes creen que se aprende con los libros de texto? Los libros de texto tienen... ¿funcionan? ¿Sirven?

ENTREVISTADO 1: Depende si se compara con clases no muy aburridas ejemplo.

ENTREVISTADOR: Pero hablando del libro de texto, independientemente de si la clase es aburrida o no, el libro de texto, ustedes se sientan y lo primero que ven es esto, bien. ¿Es interesante para aprender? o definitivamente sin libro de texto se arreglarían...

ENTREVISTADO 1: Pienso que algunas clases sí, otras por ejemplo no.

ENTREVISTADO 3: Por ejemplo en lenguas y sin libro de texto sería mejor.

ENTREVISTADOR: ¿En lenguas?

ENTREVISTADO 3: Sí, se simplificaría más la...El tema y no habría que memorizar.

ENTREVISTADOR: Porque es muy tocho el libro?

ENTREVISTADO 3: Sí, bastante.

ENTREVISTADO 1:(*****)

ENTREVISTADOR: Vale, pregunta, ¿por qué las chicas están tan calladas? ¿Ya los hombres dominaron la palabra? ¿Están incómodas? Es que somos tres, somos mayoría.

ENTREVISTADA 1: No, no...

ENTREVISTADOR: Pero no quería eso, quería que...

ENTREVISTADA 1: Non, porque como as opinións son as mesmas e xa oín pois...

ENTREVISTADA 2: Sí...

ENTREVISTADA 1: E estamos de acordó pois...

ENTREVISTADOR: Seguro que tú estás de acuerdo que es en lengua donde el libro de texto es tocho o...

ENTREVISTADA 1: A veces hai asignaturas, en lingua, matemáticas, asignaturas máis troncales, os libros teñen moita teoría e non temos prácticas nin máis...

ENTREVISTADA 2: Ahora mesmo o libro que menos sentido ten é o de matemáticas.

ENTREVISTADO 1: Sí, sólo para estudiar.

ENTREVISTADO 3: A teoría todo por ahí.

ENTREVISTADA 1: Y el resto todo por apuntes.

ENTREVISTADOR: Apuntes de lo que dice el profesor.

ENTREVISTADO 3: Exacto.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADO 1: Y luego lo pone en la pizarra.

ENTREVISTADOR: Vale, ahora les voy a pedir que entremos ya en tema, ya dejemos de lado los libros de texto y ya vamos a entrar en la democracia y a la participación política. Les pido que tengan paciencia, porque como soy de otro país si mi forma de expresarme es extraña o rara o utilizo palabras, no duden en decirme “oye no te entiendo”, porque a veces me expreso... Pueden corregirme o decirme. Hablando de democracia y de cosas políticas, en comparación con sus compañeros o con gente de su edad, ¿qué tanto saben ustedes de política? Se sienten... La pregunta que yo haría es ¿saben más de política que la gente de su edad? En política.

ENTREVISTADO 1: Eu creo que non.

ENTREVISTADOR: O sea comparen chicos y chicas de su edad dentro del cole y fuera, en términos de política ¿tú dices que no por qué?

ENTREVISTADO 1: Porque non teño moita idea de política.

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Poco? Pero no te interesa o...

ENTREVISTADO 1: Non me interesa moito, a ver, sei que teño que aprender porque somos os que temos que levar o país ao futuro (Risas).

ENTREVISTADOR: ¿Sabes más de fútbol que de eso?

ENTREVISTADO 1: Sí!

ENTREVISTADOR: Vale, vale (Risas) Alguien... ¿Tú? ¿Sientes que sabes más de política, de temas políticas que...?

ENTREVISTADA 2: A ver, interésame a política un pouco pero non sei máis que...

ENTREVISTADO 1: Yo confundo bastantes conceptos.

ENTREVISTADOR: Vale... ¿Y tú dices que controlas pero no mucho más? ¿Cómo...? ¿Conoces a alguien que controle más de política de tu edad?

ENTREVISTADA 2: Non sei...Jorge...

ENTREVISTADA 1: Ah, sí...

ENTREVISTADOR: ¿Quién es Jorge? Bueno el nombre ya lo olvidé, ¿quién es este chico?

ENTREVISTADA 1: É un compañeiro noso que ten unha beca, é de Ourense, e quere estudar Ciencias Políticas e está moi interesado nas políticas doutros países.

ENTREVISTADOR: ¿Y es compañero de aquí del cole?

ENTREVISTADA 2: No.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes son amigas de fuera?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, ¿y tú conoces a este chico, Antonio? Vale. Entonces no lo conoces, ya está. ¿Y tú controlas más de política?

ENTREVISTADO 3: A ver, más que otra gente sí pero...

ENTREVISTADOR: Espera, pero más que otra gente de tu edad.

ENTREVISTADO 3: Sí. Hay gente de mi edad que no sabe nada de política y entonces sé más que ellos pero hay otra gente que me supera en sus conocimientos de política.

ENTREVISTADOR: Pero la pregunta entonces es... ¿Pero sienten que son capaces de entender la política? Cosas políticas, vamos a ver, por qué no hubo elección de gobierno, por qué no se pusieron de acuerdo para que hubiera un presidente del gobierno, por ejemplo. ¿Entienden eso por ejemplo o dicen “¿de qué me estás hablando? Yo prefiero hablar del Atleti”?

ENTREVISTADA 2: No meu caso sí porque na miña casa hai personas relacionadas con la política entonces siempre sale el tema.

ENTREVISTADOR: En tu casa.

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero y ¿en el cole? En el cole más o menos dan pautas para entender ese ejemplo que ponía?

VARIOS: No.

ENTREVISTADOR: No se entiende mucho la política...

VARIOS: No...

ENTREVISTADO 1: Hablamos más bien de la de antes, no de la actual.

ENTREVISTADOR: Estamos hablando de la profesora de educación para la ciudadanía, o de la asignatura...Profesora no, eliminen, profesora eliminada, fuera. Estamos hablando de la asignatura de educación para la ciudadanía. ¿Y con la profesora de geografía e historia no hablan de la actualidad?

ENTREVISTADO 3: Ahora mismo estamos dando los partidos políticos pero los actuales no.

ENTREVISTADOR: ¿Partidos políticos de qué época, de la antigua...?

ENTREVISTADO 3: Estamos dando la guerra civil.

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADO 3: Bueno, pouco falamos deles.

ENTREVISTADA 2:(***)**

ENTREVISTADO 1: Pero de agora eu non sei...A ver, sei os partidos políticos que hai, máis ou menos o que defenden tampouco sei moi ben...

ENTREVISTADA 1: Creo que temos máis idea da opinión que temos nós que de conceptos en general.

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, me has dado una idea para apuntar. Entonces, les agradezco porque me han ayudado a diferenciar una cosas que yo no había diferenciado, una cosa es que sepan del tema que dan los profesores, ¿pero ustedes en sí tienen alguna ideapolítica de lo que debería ser la política y lo que no? ¿Tienen algo pensado o definitivamente...? Que tú es lo que creo que me acabas de decir, que sabes más de lo que tú piensas.

ENTREVISTADO 3: Puede ser.

ENTREVISTADOR: A ver, ¿qué querías decir con eso y...?

ENTREVISTADA 2: Que aínda que se tratan temas e ideas políticas, o que están facendo ben e o que están facendo mal pero que non entenden de conceptos de política en sí.

ENTREVISTADOR: Vale, tienen una opinión pero no la teoría digamos.

VARIOS: Claro.

ENTREVISTADOR: ¿A ti también te pasa lo mismo? No sabes tanto de teoría pero sabes...Tienes opinión sobre lo que está pasando pero no entiendes los conceptos.

ENTREVISTADO 3: Puede ser.

ENTREVISTADOR: ¿Se entiende lo que estoy hablando? ¿No estoy hablando muy...?

VARIOS: Sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Seguro?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Entonces, la pregunta que querría hacerles entonces es, hablando de política, decimos ya que no tenemos mucha idea de los conceptos pero que tienen alguna opinión. ¿Se han presentado o se presentarían en algún momento a delegado de curso? ¿Alguien lo ha hecho?

ENTREVISTADO 1: Sí...

ENTREVISTADO 3: No....

ENTREVISTADO 1: Yo sí y no me salió muy bien (Risas).

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ENTREVISTADO 1: Hubo gente que triunfó más por decirlo así.

ENTREVISTADOR: ¿Alguien más por ahí?... ¿Pero te gustaría volverte a lanzar otra vez?

ENTREVISTADO 1: No (Risas)

ENTREVISTADOR: Porque digamos ¿te fue incómodo el hecho de perder?

ENTREVISTADO 1: Porque digamos que no soy el más querido de la clase.

ENTREVISTADOR: Vale, es por eso. ¿Y por cuánto te ganaron puedo preguntar? Si ves que no quieres tranquilo que no pasa nada, ¿qué porcentaje de los votos te llevaste?

ENTREVISTADO 1:(***)** Porcentaje pocos (Risas)

ENTREVISTADOR: Pocos en todo caso... ¿Y tú? ¿Has pensado en...?

ENTREVISTADA 2: Nunca me he presentado a delegada.

ENTREVISTADOR: ¿Pero lo harías?

ENTREVISTADA 2: Sí

ENTREVISTADOR: ¿No te parece una experiencia incómoda o lo que eso representa?

ENTREVISTADA 2: No.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿lo harás en algún momento?

ENTREVISTADA 2: Sí

ENTREVISTADOR: ¿Pero cuándo lo harás, en primero o segundo de bachillerato? porque ahora ya nada.

ENTREVISTADA 2: Cuando se elija el próximo delegado pues buscaría presentarme.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú?

ENTREVISTADO 1: NO tengo interés (Risas)

ENTREVISTADOR: (Risa) ¿Y tú?

ENTREVISTADA 1: Si fuera delegada pues daríame igual pero tampouco me presentaría.

ENTREVISTADOR: No es algo que te...

ENTREVISTADA 1: E que o que fan aquí os delegados tampouco...

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADO 1: Sí, coller as claves e o parte.

ENTREVISTADOR: ¿Nada más eso?

VARIOS: Claro

ENTREVISTADO 3: (*****)

ENTREVISTADO 1: Van a algunhas reunións.

ENTREVISTADO 3: Poucas, nada máis que para decicir as folgas.

VARIOS: (*****)

ENTREVISTADOR: Bueno, pues para ser una figura que eligen por voto ¿lo eligen por voto?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Pues para ser una figura que se elige por voto, para llevar las llaves ¿y qué más? Hacer el parte... ¿Nada más?

ENTREVISTADO 1: Para acudir a las reuniones de las huelgas y todo.

ENTREVISTADOR: Ustedes ya pueden participar en huelgas ¿no?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 1: Con la autorización de nuestros padres.

ENTREVISTADOR: Vale. Bueno y otra pregunta, ¿ustedes han pensado alguna vez en participar, en ser el alcalde de su ciudad, alcaldesa de tu ciudad? ¿Lo han pensado alguna vez? “Uy, cómo me gustaría ser el alcalde, ¡cómo mola!”

ENTREVISTADO 3: Eu non o pensei nunca pero si, estaría ben (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Cómo? ¿Te gustaría qué?

ENTREVISTADO 3: Mirar máis profesións que esa pero... (*****) Carallo, perdón pola palabra (Risas).

ENTREVISTADOR: ¿Pero no te entendí la diferencia aldeas y la ciudad?

ENTREVISTADO 3: Porque en aquí se hacen bastantes obras pero las aldeas las están dejando a un lado.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale.

ENTREVISTADO 3: Lo digo por experiencia porque vivo en una.

ENTREVISTADOR: Ah, vale, vale, no me vas a decir el nombre.

ENTREVISTADO 3: Tampouco (*****)

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADOR: ¿Y tú te lanzarías en algún momento a alcaldesa en algún momento? ¿de alcaldesa te presentarías?

ENTREVISTADA 1: Sí, estaría bien.

ENTREVISTADOR: Pero veo que dicen “bueno, estaría bien”, ¿pero qué es estaría bien? Mola el hecho de estar ahí o es porque tienen ideas que quieren proponer, o es el título y la posición lo que gusta... ¿O es porque tienen algunas ideas que les gustaría poner ahí? ¿ES porque mola el hecho de coche oficial y todo...?

ENTREVISTADO 3: La posición (Risas)

ENTREVISTADOR: No, es normal, hay personas que no les interesa nada más que la posición, el hecho de...

ENTREVISTADA 1: A mín gustárame que eu ter unhas ideas e se hai xente que teña as mesmas ideas ca min que me apoie e chegar a algo máis. Eso gustárame.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien. Ahora yo quiero preguntarles a ver si se entiendes esto, si no se entiende me lo... Mucha gente cree que la democracia hace referencia a las votaciones, a las elecciones, estamos en un país democráticos porque votamos cada cuatro años al presidente, pero resulta que esos conceptos han cambiado y ahora la democracia no es sólo votar, porque si no vamos, votamos y ya se acabó nuestra labor. Hay gente ahora que cree que hay otro tipo de participación política ¿ustedes conocen otro tipo de participación política que no sea la de votar cada cuatro y echar la papeleta allí?

ENTREVISTADO 3: Votar en blanco.

ENTREVISTADOR: Vale y a parte de votar, de todo lo que tiene que ver con las elecciones, ¿saben o a ver si me pueden identificar de qué otras formas se puede participar en política? ¿Sólo en las elecciones?

ENTREVISTADO 1: En los mítines cuando vas a dar tu opinión, cuando el candidato presenta su opinión y tú lo puedes contradecir y presentarle otra.

ENTREVISTADOR: Vale, los mitin, ¿y qué otras formas hay? Creo que hay muchas pero no sé si ustedes las conocen.

ENTREVISTADA 1: Sindicatos, asambleas...

ENTREVISTADOR: ¿Qué?

ENTREVISTADA 1: Expresar tu opinión e loitar se non te gusta o que se está facendo.

ENTREVISTADOR: Bien, o sea creen que lo que tú dices, ir a mitin, sindicatos y eso son otras formas de democracia más participativa, o de participar en democracia, no solamente...

ENTREVISTADO 3: Y poder dar tu opinión.

ENTREVISTADOR: Claro, no, eso está bien, lo de dar la opinión yo lo entiendo pero como no basta con pararse delante de la casa del Concello y decir “Pues yo pienso esto” pues no sería... ¿Tú conoces otros modos en los que se pueda participar políticamente? ¿Conoces alguna o recuerdas alguna o...?

ENTREVISTADA 1: No, no, sí que podes...De algunha maneira está relacionado coa política pero se a túa vida non está enfocada hacia eso pues...

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces yo hago la pregunta ¿ustedes conocen el movimiento 15M?

VARIOS: Sí

ENTREVISTADOR: ¿Han oído hablar del movimiento 15M?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Conoces el partido político de Podemos?

VARIOS: Sí

ENTREVISTADO 3: Nació de eso.

ENTREVISTADOR: ¿Perdón?

ENTREVISTADO 3: Nació de las manifestaciones que se hicieron el 15 de Mayo, creo.

ENTREVISTADOR: Bien. Ahora la pregunta es esa, si una persona hace una huelga, si los barrenderos por ejemplo hacen una huelga ¿a ustedes eso le parece que es participación política?

ENTREVISTADO 3: Sí

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Y una manifestación, una huelga...Ahora, el hecho de que los ganaderos o las personas que se dedican al sector de la leche hayan cogido sus tractores y se hayan ido por Santiago, no sé si se acuerdan de eso...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Eso es participación política o eso no es política o eso es...? ¿Qué dicen?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 3: Sí, afecta a que los demás líderes e eso cambien de opinión.

ENTREVISTADA 2: Que escoiten a túa voz, mostras que estás descontento porque senón ninguén te oe.

ENTREVISTADO 3: A democracia é estar de acuerdo con alguien, senón estás de acuerdo pois algo hai que cambiar.

ENTREVISTADA 2: Eso axuda a ver que hai cousas que non funcionan. E moitas veces leva a mellorar ese sector ou a facer cousas que estén mellor.

ENTREVISTADOR: Y una pregunta, el movimiento feminista por ejemplo hace parte, estos grupos de mujeres que se manifiestan ¿es una forma de participar políticamente?

ENTREVISTADO 1: Sí, supongo...

ENTREVISTADA 2: Para mí sí.

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, pregunta, ¿ustedes han participado de una manera diferente a las elecciones? ¿Han participado en algo así que no sea la típica manera de las votaciones, han participado políticamente en algo aquí en el cole, o fuera?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADA 1: Sí, en huelgas.

ENTREVISTADOR: En huelgas, ¿y cuál fue la última? Ahora voy con lo tuyo.

ENTREVISTADO 1: Hace dos meses o así.

ENTREVISTADOR: ¿Qué era? ¿Contra qué estaban...?

ENTREVISTADO 1: Contra la LOMCE

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 3: A manifestación cando fomos ao (*****)? Non?

ENTREVISTADOR: Perdón, ¿tú participaste solamente en la de la LOMCE y en alguna más?

ENTREVISTADO 1: En case todas (Risa).

ENTREVISTADOR: Por no venir a clase, ¿no?

ENTREVISTADO 1: Claro (Risa) pero también porque no estoy de acuerdo con algunos conceptos de la LOMCE, las reválidas y todo eso.

ENTREVISTADOR: Vale, las reválidas, vale. Y dices que la LOMCE y algunas otras que no recuerdas o...

ENTREVISTADO 1: No me acuerdo.

ENTREVISTADO 3: Normalmente son todas contra la LOMCE

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú también participas...has participado en la de la LOMCE esta última que hubo? ¿No participaste?

ENTREVISTADO 3: No, me obligaron a ir a clase.

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes? ¿Tus padres, tus...?

ENTREVISTADO 3: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, o sea te dijeron no vayas a la huelga.

ENTREVISTADO 3:(*****)

ENTREVISTADOR: Vale ¿y has participado en algo así?

ENTREVISTADO 3: Cuando se hizo el Correlingua para defender el gallego.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se llama?

VARIOS: Correlingua

ENTREVISTADOR: Pero fue aquí en...

VARIOS: Sí

ENTREVISTADO 3: Sí, fue en la Coruña habrá un mes o tres semanas.

ENTREVISTADOR: Yo estoy al tanto de casi todas esos movimientos y no recuerdo... ¿Hace mucho tiempo?

ENTREVISTADO 3: No, hace... ¿tres semanas?

ENTREVISTADA 1: Sí, tres semanas o así.

ENTREVISTADOR: Yo no me enteré ¿eh?

ENTREVISTADO 3:(***)**

ENTREVISTADO 1: Pues dimos un paseo desde...

ENTREVISTADO 3: Desde o campo de Riazor hasta a Torre de Hércules.

ENTREVISTADA 1: Desde Riazor a la Torre de Hércules.

ENTREVISTADOR: ¿Entonces tú estuviste en esta última? A esta sí que te dejaron ir.

ENTREVISTADO 3: Sí, fuimos todos.

ENTREVISTADOR: ¿Y tuviste que pedir autorización a tus padres y todo eso?

ENTREVISTADO 3: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y te lo dieron?

ENTREVISTADO 3: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y tú fuiste a esa manifestación también?

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y alguna más que tú recuerdes? ¿o solamente esas dos que tú recuerdes?

ENTREVISTADA 1: Que tengan que ver con el colegio o...

ENTREVISTADOR: Alguna participación, una forma democrática de participación que no necesariamente sea esa, o sea, otra, cualquiera.

ENTREVISTADA 1: Manifestacións normalmente a do 25 de Xullo en Santiago polo galego, contra a lei de educación...Esas.

ENTREVISTADOR: ¿E a última...?

ENTREVISTADA 1: A de Coruña.

ENTREVISTADOR: La de Coruña ¿Y tú?

ENTREVISTADA 2: Tamén no Correlingua.

ENTREVISTADOR: ¿Sólo en esa?

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Estuviste en la de la LOMCE?

ENTREVISTADA 2: Sí, pero (*****)

ENTREVISTADOR: Vale, huelga es no asistir y ya está.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Ustedes diferencian eso, o sea, lo tienen claro...
¿Manifestaciones has asistido?

ENTREVISTADA 2: No.

ENTREVISTADOR: ¿Pero has asistido a alguna?

ENTREVISTADA 2: Salvo o Correlingua.

ENTREVISTADOR: No más, ¿manifestaciones tú en la de Coruña estuviste dijiste?

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero eso es una manifestación ¿no?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 1: Una manifestación pacífica.

ENTREVISTADOR: Vale ¿qué tal la experiencia? Estuvo...

ENTREVISTADO 1: Pasámolo bastante ben.

ENTREVISTADO 3: Collemos un pouco de catarro pero que se lle vai facer (Risa).

ENTREVISTADOR: Vale, ¿se sienten cómodos allí o...? ¿Sienten que están haciendo algo malo o algo?

VARIOS: No.

ENTREVISTADOR: Vale, es que hay persoas que sienten, han interiorizado cierto discurso en el que piensan que eso es algo criminal incluso, se sienten como mal, se sienten como mal...

ENTREVISTADA 2: Creo que expresar a túa opinión non é nada malo.

ENTREVISTADO 1: Claro.

ENTREVISTADA 1: Siempre que, a ver...Se o fas ben non ten nada malo.

ENTREVISTADA 2: Exactamente

ENTREVISTADOR: Me quedan solamente dos preguntas para terminar. Aquí en el cole han participado en algo que tenga que ver con un procedimiento democrático, sea elecciones o sea una manifestación una huelga o algo dentro del cole, eso ya fuera, pero aquí dentro ¿por ejemplo elecciones del consello escolar?

ENTREVISTADO 1: No

ENTREVISTADOR: ¿Delegado?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 1: Delegado de clase.

ENTREVISTADOR: ¿Alguna otra...? ¿No? Es que yo veo que ustedes tienen en un tablón “Participación de parlamento joven”, no se sabe...

ENTREVISTADO 3: (*****)

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y lo de convivencia? ¿En los comités de convivencia han participado?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 1: Si, en la medida que creas.

ENTREVISTADO 3: No, pero yo creo que se refiere a mediación.

ENTREVISTADOR: Mediación.

ENTREVISTADO 1: Ah, mediación...

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Nada? ¿Si son de cuarto por qué no participan?

ENTREVISTADO 1: Yo eso lo hice en primero, si quieres participar...

ENTREVISTADOR: Ah, ¿es voluntario?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 3:(***)** Es voluntario.

ENTREVISTADOR: Bueno...Yo les quería preguntar, ¿hacen parte de algún grupo juvenil, sea cultural o deportivo, fuera del cole? Decir “no, yo hago parte de...hago voluntariado con los abuelitos o demás”...No sé, ¿no hacen voluntariado ni nada? ¿Nada más?

ENTREVISTADO 1: Deporte sí pero...

ENTREVISTADOR: Pero deporte ¿qué? ¿Una peña...eres parte de un club?

ENTREVISTADO 1: De un club de natación.

ENTREVISTADOR: ¿De fútbol no?

ENTREVISTADO 1: No.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú haces parte de algún grupo cultural, deportivo a parte? Decir, “no, somos un grupo de chicos o chicas que...”. No sé...

ENTREVISTADA 2: En baile.

ENTREVISTADOR: ¿En Baio?

ENTREVISTADA 2: En baile.

ENTREVISTADOR: En baile ¿y qué es un grupo...?

ENTREVISTADA 2: Vamos a una escuela de baile.

ENTREVISTADOR: Ah, vas a una escuela, pero vamos, eso no lo montaron ustedes, van a aprender a bailar y ya está. Vale. ¿Y tú?

ENTREVISTADA 1: Una asociación cultural de baile tradicional de (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Y eso es aquí en...?

ENTREVISTADA 1: En (*****) a media hora de aquí.

ENTREVISTADOR: ¿Me repites el...?

ENTREVISTADA 1: Xornes...De Ponteceso.

ENTREVISTADOR: Sí, yo, ya, no...Hasta la Galicia profunda no llego... ¿Y tú?

ENTREVISTADO 3: No.

ENTREVISTADOR: O sea nada más, del cole a la casa y de la casa al cole.

ENTREVISTADO 3: Sí, ayudar en casa y a lo mejor a los vecinos.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, vale... ¿Qué más preguntas podemos hacer? Me quedaría solamente una pregunta para terminar y es ¿qué creen ustedes que es ser un buen ciudadano? Que sea lo que entienden por un buen ciudadano ¿qué es ser un buen ciudadano? Siempre dejo de última esta pregunta porque es la pregunta trampa al final, vamos a ver si todo lo que me han dicho tiene cierta coherencia con lo que me van a decir a continuación, o sea que implica...Yo acabo de decir A y ahora digo B, ¿cómo? Si antes dijiste A ahora no puedes decir B...

ENTREVISTADO 1: Claro.

ENTREVISTADOR: Pues terminemos con esa pregunta ¿quién dice qué es ser un buen ciudadano?

ENTREVISTADO 1: Creo que é ser unha persoa que defendes a túa opinión ante os demais e respetas a deles e es capaz de participar con máis xente e con máis grupos diferentes ás túas opinións e comportarte como unha persoa... E nunca faltar a outras persoas polas súas crenzas.

ENTREVISTADOR: ¿Un buen ciudadano para ti participa en las elecciones?

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero si participa en las huelgas y en las manifestaciones ¿sigue siendo un buen ciudadano?

ENTREVISTADO 1: Siempre que defienda eso y forme parte de ello, sí. Si cree que es su opinión, sí.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Tú? Ya para terminar te digo a ti.

ENTREVISTADA 2: Máis ou menos o que dí él. Para mín un bo ciudadano é o que se mantén interesado polos temas que lle interesan a él e a xente que o rodea, e que participa, e que se interesa porque as súas opinións sexan respetadas polos demais.

ENTREVISTADOR: ¿Y con respecto a...? La misma pregunta, te parece que una persona que hace parte de un movimiento social o de una manifestación...te parece que el hecho de meterse en manifestaciones, ¿hace que deje de ser un buen ciudadano o lo mejora?

ENTREVISTADA 1: Eu creo que non está sendo un mal ciudadano porque está axudando a que cousas que van mal, melloren.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. ¿Y por allí? ¿Alguno de los dos?

ENTREVISTADO 3: Eu estou de acordo cos dous.

ENTREVISTADOR: Pero me gustaría que me lo dijeras con tus propias palabras, generalmente, yo sé que generalmente más o menos todos tenemos una idea, pero lo que más me interesa es cómo lo construyes tú en tu cabeza y cómo me lo dices.

ENTREVISTADO 3: Es decir, para mí un buen ciudadano es que defiendas tu opinión pero que también dejes a los demás defender la suya, que no pienses, yo que sé, que la situación política sea buena y no dejar pensar a otro que es mala, es decir... Me refiero que no pueda pensar el otro que sea mala, tienes que dejar e respetar la opinión de los demás.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿te parece que un buen ciudadano puede ser el barrendero que vota en las elecciones pero también el barrendero que participa en una manifestación y en una huelga y deja de...? Por ejemplo me pongo en huelga y no limpio en dos o tres días, ¿te parece que es un buen ciudadano o el hecho de que se ponga en huelga ya les reduce la calidad del ciudadano?

ENTREVISTADO 3: Ellos estaban manifestando su opinión a través de una manera... Bueno, por decirlo así y no por eso...

ENTREVISTADOR: ¿De una manera qué? Dijiste por decirlo así...

ENTREVISTADO 3: Pero hace bien, si quiere respetar su opinión y nadie la respeta tienen que expresar su opinión abiertamente.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y tú para terminar ya?

ENTREVISTADA 2: Eu máisou menos creo que ser un bo ciudadano é dar a túa opinión, respetar a dos demáis...E con respecto a iso das manifestacións creo que ao mellor unha persoa que non comparte opinión con ninguén, o feito de estar solo ao mellor non pode facer nada pero en manifestacións e folgas, co resto de xente que pensa igual ca él manifestándose penso que...Que está expresando a súa opinión e está mellorando como ciudadano.

ENTREVISTADOR: Y el hecho de que los... Las personas del sector lácteo decidieran llevar sus tractores... ¿Tractores es una palabra...?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Y estuvieran impidiendo la movilización en las calles, la circulación ¿te parece que no están siendo buenos ciudadanos por el hecho de llevar sus tractores e impedir que se desarrolle el tráfico normal de la ciudad?

ENTREVISTADA 2: Eh...

ENTREVISTADOR: ¿Quieres que te haga la pregunta de nuevo?

ENTREVISTADA 2: No...Paréceme que están sendo bos cidadáns pero que hai límites e que se están facendo algo ilegal ou sen permiso, cortar os coches, que estás cruzando un límite e hai outras formas de facelo sen cruzar eses límites.

ENTREVISTADA 1: E que nese momento están perjudicando a outros cidadáns que non teñen nada ver co tema e que si lles están impedindo seguir co seu día a día normal e iso paréceme inxusto.

ENTREVISTADO 3: É que un cidadán ten que mirar polo ben de todos non só polo das empresas.

ENTREVISTADA 1: Sí pero hai maneiras de expresarse sen molestar aos demais, sen infrinxir normas.

ENTREVISTADO 3: Sí, pero el señor está en su derecho porque la producción láctea es un trabajo que cuesta bastante y no se está reconociendo...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADO 1: Xa, pero eu vou a traballar e me cortan o paso e me cago en diola...Iso non pode ser...

ENTREVISTADA 1: Ostras...

ENTREVISTADO 3: A ver aí...

ENTREVISTADA 2: É que ti entendes que eles teñen os seus problemas pero...

ENTREVISTADO 3: Me refiero que estanse pasando un pouco pero tamén...Bueno un pouco bastante, pero también los líderes políticos...

ENTREVISTADA 1: (*****)

ENTREVISTADO 3: Claro, los líderes políticos no se dan cuenta de que aún están perjudicando más el asunto.

ENTREVISTADO 1: Non sempre pode haber formas asertivas de resolver un conflito.

ENTREVISTADO 3: Xa pero ti...

ENTREVISTADA 2: Aomelloraos que molestan tamén os apoian, aos que están protestando.

ENTREVISTADO 3: Claro, pero se ti te pos con outra persoa máis terca do que esa persoa se pon contigo...

ENTREVISTADO 1: Xa pero (*****)

ENTREVISTADO 3: É o que está pasando co sector lácteo.

GD02. Grupo de discusión del alumnado 2.

IDENTIFICADOR DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	GD02
CURSO	1º DE ESO
Nº DE MUJERES	3
Nº DE HOMBRES	3
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	29 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: La primera pregunta que yo les quería hacer es ¿cuál es la asignatura que más les gusta? Pueden decir “oye, pues me gusta tal”. Y la que menos.

ENTREVISTADA 1: La que menos matemáticas.

ENTREVISTADOR: ¿Por?

VARIOS:(Risas)

ENTREVISTADA 1: Aburrido, es aburrido.

ENTREVISTADOR: Pero es por el profesor o es porque...

ENTREVISTADA 1: No, es en general, la profesora es muy buena...

ENTREVISTADA 2: A mí tampoco me gusta Matemáticas, me parece muy aburrido.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA 1: Son cosas que vas a usar en el futuro pero que hay que calcular no sé qué...

ENTREVISTADA 2: Sí y cansa un poco.

ENTREVISTADOR: Pero entonces no es por el profesor, es por el tema en sí.

VARIOS: Sí...

ENTREVISTADA 1: Sí, cansa.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué están viendo ahora en matemáticas?

VARIOS: Ahora estamos viendo (*****)

ENTREVISTADA 1: Y geometría.

ENTREVISTADOR: Geometría, vale. ¿Y la que más les gusta?

ENTREVISTADA 1: Plástica.

ENTREVISTADA 2: Gimnasia.

ENTREVISTADOR: Plástica y gimnasia...

ENTREVISTADA 3: Plástica.

ENTREVISTADO 1: Gimnasia.

ENTREVISTADOR: Esa la que más.

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y la que más?

ENTREVISTADO 2: Francés.

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Te gusta francés? ¡Qué bueno! ¿Y la que menos?

ENTREVISTADO 2: Plástica.

ENTREVISTADOR: ¿Por? ¿Qué pasa con plástica? Allí gusta más plástica ¿y a ustedes por qué menos?

ENTREVISTADO 2:(*****)

ENTREVISTADOR: Pero no estoy criticando, quiero saber por qué ¿plástica qué tiene?

ENTREVISTADA 2: A ver porque...

ENTREVISTADOR: Espera un momentito...Dijo que la que menos le gustaba era plástica, acabaste tú de decir eso ¿sí? Pero ¿qué quiere decir? Porque...

ENTREVISTADO 2: Porque es aburrida.

ENTREVISTADOR: Te parece aburrida, ¿y tú? ¿Cuál es la que menos?

ENTREVISTADO 1: Matemáticas.

ENTREVISTADOR: Igual están en la época en la que no les gustan los polígonos...Vale, vale. Pensé que a alguien le gustaban las ciencias sociales o algo.

ENTREVISTADA 1: A ver, biología me gusta, todo el mundo lo odia y no sé por qué...

ENTREVISTADA 2: Non, a mín gústame biología pero hai temas que cansan un pouco.

ENTREVISTADA 1: Pero gustar gústame.

ENTREVISTADOR:¿Biología?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, listos, esa era solamente la primera pregunta. Acuérdense que vamos a hablar de ética, valores o esta asignatura que estamos viendo, o sobre geografía. Les pregunto yo sobre ese tema ¿usan libros de texto?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: No me refiero a biología ni a matemáticas, me refiero a geografía o Historia si la ven y a Ética y Valores.

ENTREVISTADA 2: En Valores Éticos usamos valores de mitos para leer, en sociales usamos un libro para leer un texto e despois a profesora ponnos esquemas.

ENTREVISTADA 1: Sí, es el libro con todo y luego Catalina en vez de hacer lo típico con libros y no sé qué, nos hace un power point y luego estudiamos por ahí, sin libro.

ENTREVISTADOR: O sea que el libro se usa poco realmente.

ENTREVISTADA 2: Sólo para leer, o sea casi no lo tocamos...

ENTREVISTADA 1: E cando acabamos o tema si eso miramos algunos ejercicios e facémolo o do libro, pero pouco máis.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿ustedes igual, piensan lo mismo que ellas?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADO 1: Sí, lo mismo, lo mismo.

ENTREVISTADOR: Y... ¿Y de qué se habla en valores éticos?

ENTREVISTADA 3: Yo no doy valores...

ENTREVISTADA 2: Pues...

ENTREVISTADOR: ¿Tú no das valores?

ENTREVISTADA 3: No, yo voy a religión.

ENTREVISTADO 1: Eu tamén.

ENTREVISTADOR: ¿Tú también vas a religión? ¿Tú vas a religión también?

ENTREVISTADO 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú valores éticos?

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú también?

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué se ve en valores éticos?

ENTREVISTADA 1: De mitos e tamén falamos de democracia e de cousas así...De Roma, de cousas así.

ENTREVISTADOR: Vale, bien. Ustedes que no ven Ética o Valores Éticos, tienen nombres diferentes, ¿en geografía han visto algo sobre democracia?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Te acuerdas de que hayan hablado de democracia en algún momento?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Bien. Entonces ustedes y tú también han visto democracia en Geografía.

ENTREVISTADA 1: Sí, en Sociales.

ENTREVISTADOR: En Sociales, perfecto, yo digo geografía pero ustedes lo entienden como sociales. Entonces centrados en geografía, los que ven ética y valores, la pregunta que yo me hago es ¿siempre usan libro de texto? Por ejemplo en geografía, ¿cada día usan libro de texto o es un día sí y un día no? O todos los días el libro de texto ahí...

ENTREVISTADA 3: En Sociales el libro de texto mucho no lo tocamos.

ENTREVISTADOR: Con Cata te toca ¿verdad?

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea que mucho no lo tocan, ¿no?

ENTREVISTADA 2: Lemos por exemplo, tema 11, lemos a primeira páxina e facemos o esquema, logo lemos a parte dúas veces e facemos así...

ENTREVISTADOR: Y leen la siguiente, la parte dos.

ENTREVISTADA 1: Claro, hay por ejemplo el apartado de Roma, lo leemos, nos pone el Power Point de ese temario y lo copiamos y lo ponemos en el apartado pues...

ENTREVISTADA 2: Diferencias por ejemplo.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, actividades... Ya voy con ustedes, ya voy con ustedes y les voy a preguntar. ¿Y qué actividades hacen? A parte de leer, ver el esquema del Power Point... ¿Son actividades de debatir, son actividades pues “mira busca en la prensa”...? ¿Qué actividades?

ENTREVISTADA 2: En Sociales...

ENTREVISTADA 3: E que case nunca hacemos...

ENTREVISTADA 1: No, nos pasamos la clase leyendo, copiando y explicando.

ENTREVISTADOR: ¿Pero ustedes intervienen o solamente habla ella?

ENTREVISTADA 1: No, intervenimos.

VARIOS: Intervenimos.

ENTREVISTADA 3: Cando hai algo que non entendemos o cando hai algo que queremos preguntar deixanos.

ENTREVISTADA 1: O si queremos comentar algo.

ENTREVISTADA 2: Sí, tamén.

ENTREVISTADOR: Antes de empezar a hablar de democracia les quiero preguntar lo siguiente, si ustedes se comparan con compañeros o compañeras dentro del cole o fuera, de política saben, ¿controlan más que mucha gente de su edad? Quisiera empezar con ellos porque veo que están un poco callados y si no me hablan no sé lo que piensan, ¿controlan de política? ¿Qué piensan? Pues yo tengo cinco amigos y el que más controla de política soy yo, o a lo mejor el que menos controla, ¿qué dicen? ¿Ustedes qué piensan? Quisiera empezar por ustedes.

ENTREVISTADO 1: A mín cos meus amigos non falo de política.

ENTREVISTADOR: ¿No? Algún tema...¿Nada? ¿Pero crees tú, aunque no hables, que controlas de política?

ENTREVISTADO 1: Sí, eso creo que sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y más que tus compañeros o menos? O estás ahí...

ENTREVISTADO 1: Más o menos.

ENTREVISTADOR: ¿Y estás pensando en tus compañeros sólo del cole o de fuera también?

ENTREVISTADO 1: De fuera también.

ENTREVISTADOR: O sea que estás ahí en el medio. ¿Y tú?

ENTREVISTADA 3: No hablamos de política.

ENTREVISTADOR: ¿No? Bueno, bien, no hablan de política ¿pero nada, de nada, de nada? ¿No?... ¿De fútbol sí?

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. Pero de política nada, ni de cómo está el país ni...

ENTREVISTADA 3: No.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y en comparación con tus amigos, o con tus compañeros y compañeras del cole, estás en la media igual que tu compañero Joel?

ENTREVISTADA 3: Sí (*****)

ENTREVISTADOR: Intermedio, vale. ¿Y por aquí?

ENTREVISTADO 2: Nunca hablamos de política.

ENTREVISTADOR: ¿Nunca, nunca?

ENTREVISTADA 3: Eu sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sí?

ENTREVISTADA 3: Eu cando me cruzo cunha amiga empezamos a falar dunha cousa e despois acabamos falando de política...

ENTREVISTADA 1: Sí, é unha mezcla rara...

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo es así que empiezas hablando de un tema? Como por ejemplo...

ENTREVISTADA 2: Empezamos a falar de cousas que nos pasan na casa e despois acabamos falando por exemplo de problemas que hai nos partidos populares ou cousas así, porque case é o mesmo.

ENTREVISTADOR: ¿Y es con tu amiga del cole o fuera?

ENTREVISTADA 2: No, de fuera.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú? que dijiste “Sí, yo también”...

ENTREVISTADA 1: No, a veces empezamos a hablar, no sé, quejándonos de algo e acabamos falando de política...

ENTREVISTADO 2: Sí (*****) do país, no sé qué.

ENTREVISTADA 1: Sí, pero de broma, de broma, no lo hablamos en serio.

ENTREVISTADOR: Ahá, vale, vale. ¿Y en casa se habla de política?

VARIOS: No, no...

ENTREVISTADOR: ¿Escuchan?...No me interesa de qué hablan porque eso es algo íntimo, no me interesa de qué, me interesa si hablan...

ENTREVISTADA 2: Sí, de vez en cuando...

ENTREVISTADA 3: A veces...

ENTREVISTADOR: O sea escuchan a los papás, “Ah, mira, tal...”...

VARIOS: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: No me interesa nada más preguntar porque eso es más privado y no me interesa preguntar. ¿Y por aquí?

ENTREVISTADO 1: Algo, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Algo? ¿Cuándo dicen algo...? Esa palabra es como muy indeterminada, algo... Algo como... Sí o no...

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADA 3: También.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y controlan más o menos que sus compañeras en cuestión de edades? ¿Tú menos? ¿Controlas a alguien que controle más que tú que sea de tu edad o más o menos de tu edad?

ENTREVISTADA 2: Sí, una prima mía e máis unha amiga.

ENTREVISTADOR: Siendo más o menos de tu edad controla...

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué crees que controla más tu prima o tu amiga?

ENTREVISTADA 2: Non, porque normalmente eu lle digo algunas cousas e ela dime que no, porque ela cando se aburre na casa en vez de andar co móvil pois mira as noticias ou cosas así, e entón corrígueme a maior parte das cousas.

ENTREVISTADOR: Bien. ¿Y tú? Si quieres... ¿Conoces a alguien que controle más que tú de política? De tu edad, porque si le pregunto a alguien mayor lógicamente sabrá más.

ENTREVISTADO 1: Sí (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Qué?

ENTREVISTADO 1: (*****)

ENTREVISTADOR: (Risa) ¿Y tú? Ahora tú, dime tú.

ENTREVISTADA 1: En general más o menos, ni debajo, ni...

ENTREVISTADOR: Estás ahí en el...

ENTREVISTADA 1: Sí

ENTREVISTADOR: ¿Conoces a alguien más o menos de tu edad que controle bastante? Que tú digas...

ENTREVISTADA 1: No... Así que controle bastante no, lo dicen todo en broma.

ENTREVISTADA 2: Julio sí, yo creo que sí.

ENTREVISTADA 1: Julio siempre está, no sé qué, ¡corruptos! (Risas)

ENTREVISTADOR: ¿El qué? ¿Qué hace?

ENTREVISTADA 1: A ver...

ENTREVISTADOR: No me digan el nombre, es compañero o compañera de aquí...

VARIOS: Sí...

ENTREVISTADOR: ¿Y qué hace?

ENTREVISTADA 1: Bueno...

ENTREVISTADOR: Yo no sé quién es entonces no...

ENTREVISTADA 3: Fala de cousas da política...

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADA 3: Ao mellor dinche, eres como estes da política, ou pareces un político...

ENTREVISTADA 2: Claro, e diche o por qué. Cando unos pensamos unha cousa e outro pensa outra é como o que pon orden nas cousas.

ENTREVISTADA 3: Como un do partido popular ou algo así.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. Piensan que en un futuro o...Imagínense cuando tengan la mayoría de edad, 18 o 20 años, ¿creen que se lanzarían a ser alcalde o alcaldesa en su ciudad?

VARIOS: No, no...

ENTREVISTADA 3:Ufff, no.

ENTREVISTADOR: ¿Seguro? ¿Pero por qué no?

ENTREVISTADA 2:(*****)

ENTREVISTADOR: ¿Qué significa?

ENTREVISTADA 1: Que para nada (Risas)

ENTREVISTADOR: ¿Pero por qué?

ENTREVISTADO 1: A min non me...

ENTREVISTADOR: ¿Entonces de Coruña o de Santiago? ¿De ningún sitio?

VARIOS: No...

ENTREVISTADA 2: Eu a veces o pensoo porque no me gustan cousas que veo na calle.

ENTREVISTADA 1: Claro, por exemplo una papelera toda pintada con grafitis, pues debería cambiarlo, pero nada más.

ENTREVISTADOR: Vale, muy bien, un momentito, voy a insistir un poco con Joel que habla poco pero necesito preguntarle, esto no es un test, como una charla, dijiste que no ¿pero por qué no?

ENTREVISTADO 1: Paréceme moito traballo (Risas)

ENTREVISTADOR: ¿Ni siquiera el puesto?

ENTREVISTADA 2: El que te hagan caso...

ENTREVISTADOR:.. El honor.

ENTREVISTADO 1: Non me gusta mandar.

ENTREVISTADOR: ¿No? Vale. Entonces nada. ¿Y tú?

ENTREVISTADA 3: No.

ENTREVISTADOR: También dijiste que no, pero tú sabes, ser el alcalde molaría ¿no?

ENTREVISTADO 2: No (Risas)

ENTREVISTADOR: ¿Pero por qué?

ENTREVISTADO 2: Es aburrido.

ENTREVISTADOR: Aburrido. Vale, bien. ¿Y por aquí? ¿Qué dicen?

ENTREVISTADA 3: A verdade é que ten que ser un pouco aburrido porque a veces estás ser facer nada e non sabes qué facer, non é como aquí que estás así e de repente ocórreseche unha cousa e podes facelo.

ENTREVISTADOR: O sea que el alcalde por aquí dicen que es mucho trabajo, por aquí dicen que es muy aburrido y tú dices que es porque no pueden hacer todo lo que quieren, ¿es eso lo que quieres decir?

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Entonces qué idean tienen del alcalde? ¿Una persona que no hace nada o que hace mucho? ¿Por aquí?

ENTREVISTADA 2: É unha persona que fai moito pero que ao mesmo tempo as cousas que él quere facer non pode a veces.

ENTREVISTADOR: Vale, vale.

ENTREVISTADA 1: Por ejemplo, él tiene un cierto dinero ¿no? para repartir entre el pueblo y él dice tanto para sanidad, tanto para renovar el parque o algo así y no sé...Es

difícil repartirlo porque a veces hay mucha gente enferma y no tienes dinero o el parque está muy mal y necesitas dinero. No sé, es un poco variante.

ENTREVISTADA 3: Ao mellor non tes de onde coller as cousas.

ENTREVISTADA 1: Sí, en plan...Cuánto dinero le doy por aquí, cuánto dinero lo doy por allí...

ENTREVISTADA 3: Claro, e os número son impares sobretudo.

ENTREVISTADOR: Entonces por eso tú dices, no me habías respondido, tú dijiste que alcalde o algo así no, ¿pero por qué? Por mucho trabajo, porque te resulta aburrido...

ENTREVISTADO 2: No sé, por difícil.

ENTREVISTADA 2: .Sí, es difícil, complicado.

ENTREVISTADO 2: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, vale y una pregunta ¿alguien de aquí es delegado o delegada de curso?

VARIOS: No, no.

ENTREVISTADOR: ¿Y les gustaría ser delegado o delegada?

VARIOS: No.

ENTREVISTADA 2: Sí...

ENTREVISTADA 1: Sí, porque nos hacen encargos de ir a por tizas y cosas así.

ENTREVISTADA 3: Sí, pero o delegado as veces non se comporta como delegado e mándalle coller o parte a outras persoas e iso a mín moléstame moitísimo.

ENTREVISTADA 2: E as veces os que non son delegados.

ENTREVISTADA 3: E as veces o delegado mándalle coller a subdelegada coller o parte.

ENTREVISTADA 2: Pero el non se acorda, sempre é “hai olvideime” e o manda coller a outra persoa e a mín eso paréceme súper mal.

ENTREVISTADA 3: Porque a subdelegada sólo pode coller o parte no caso de que non veña o delegado.

ENTREVISTADA 1: Porque tú tienes una responsabilidad como delegado y si no la cumples...

ENTREVISTADA 2: De feito eu dimitira de ser delegada porque a maior parte das veces, ao ser delegada moitos profesores mandan a outra persoa, polo feito de ser delegada.

ENTREVISTADOR: Ah...

ENTREVISTADA 1: Porque ya le conocen mejor y entonces dicen “pues vete tú en vez del delegado”.

ENTREVISTADA 2: Ya pero os demais tamén temos que coñecer o colegio que senón non vamos a saber...

ENTREVISTADOR: Quieres decir que tú eras delegada pero veías que tu cargo no...

ENTREVISTADA 2: Claro, por exemplo había que ir algún sitio a por algo e...

ENTREVISTADA 3: E sempre mandaban a Diego, sempre mandaban a Diego.

ENTREVISTADA 2: Claro, porque Diego xa estivera o primeiro ano e entón sempre mandaban a Diego en vez de a mín.

ENTREVISTADOR: Bueno ¿y qué pasó? Dimitiste ¿y escribiste una carta, hablaste o le dijiste al profesor ya no quiero...?

ENTREVISTADA 2: No, se lo dije al profesor, le dije, yo quiero dimitir por esto, entonces dijo “Vale, pois facemos outra vez as votacións”. E desde aquela foi Andrés o delegado.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué pasó? ¿Qué efecto tuvo? ¿Qué pasó con el profesor? ¿Pasó algo?, quiero decir, tuvo repercusión, pasó algo...

ENTREVISTADA 2: No, la profesora dixo que volvíamos a votar, escollemos delegado e máis subdelegado e xa non pasou nada máis.

ENTREVISTADA 1: Non.

ENTREVISTADOR: ¿Y ahora quedó el chico que siempre iba?

ENTREVISTADA 2: No, quedó outro.

ENTREVISTADA 1: No, otro.

ENTREVISTADOR: ¿Y los profesores siguen enviando al que fue elegido o al de siempre?

ENTREVISTADA 2: No, hai veces que mandan ao delegado y hai veces que mandan al otro.

ENTREVISTADA 1: Sí, depende de para qué.

ENTREVISTADA 3: Y depende del profesor también.

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADO 2: Si tiene que ir una persona por algo se van.

ENTREVISTADA 3: A ver, que co tempo que levamos aquí máis ou menos coñecemos o instituto, non o coñecemos súper ben pero para poder ir abaixo a por algo sí.

ENTREVISTADA 2: Pero por algo se escolle delegado, non para escoller o delegado e mandar a outra persona diferente.

ENTREVISTADOR: Claro, ¿a ustedes les parece bien eso? lo de que escojan un delegado pero envíen a otra persona, o está normal o...

VARIOS: No...

ENTREVISTADO 1: No.

ENTREVISTADOR: ¿Hubieran dimitido?

ENTREVISTADA 3: Eu sí, eu se fora así sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú hubieras dimitido? ¿Tú también?

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo te sentiste después?

ENTREVISTADA 2: Normal, ou sea e que tampouco me pareceu moi ben que aínda que cambiou o delegado seguiron facendo o mesmo.

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADA 2: Seguiron escollendo a persoa que levaba máis tempo no colexio. A ver sentínme triste e máis enfadada, triste porque tuven que deixar algo que me gustaba e enfadada porque seguiron mandando a outra persoa.

ENTREVISTADA 3: Eu ofendínme porque en vez de escollerme a mín escolleron a Diego.

ENTREVISTADA 2: Falamos moitas veces de eso.

ENTREVISTADA 3: Por eso, sempre escollían a Diego, por eso o deixei.

ENTREVISTADA 2: E que no é xusto.

ENTREVISTADA 3: Se non escollen delegado que o escollan a él.

ENTREVISTADA 2: A él xa directamente e así xa non hai problemas.

ENTREVISTADOR: ¿Entonces tú ya no quieres volver a lanzarte de delegada?

ENTREVISTADA 2: Eu non... ao mellor...

ENTREVISTADA 3: Ou de subdelegada...

ENTREVISTADOR: ¿Y de qué depende? ¿De qué depende de...?

ENTREVISTADA 2: Do que opine para o ano que ven, non sei.

ENTREVISTADOR: Vale, vale. ¿Y tú quisieras ser delegada?

ENTREVISTADA 1: No sé...

ENTREVISTADOR: ¿No lo has pensado?

ENTREVISTADA 1: No.

ENTREVISTADA 3: Eu sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y te piensas lanzar en el próximo...en el futuro cercano?

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En segundo?

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADA 1: Si lo hago será en plan de broma, digo” bueno pues voy y lo que pase que pase” (Risas)

VARIOS: (*****)

ENTREVISTADOR: ¿Y por aquí? ¿Pensasteis en ser delegados? ¿Cómo?

ENTREVISTADO 2: Yo no.

ENTREVISTADOR: ¿Por?

ENTREVISTADO 2: Es mucho trabajo y seguro que (*****)

ENTREVISTADOR: (Risa) ¿Sí? ¿Es mucho trabajo de verdad?

ENTREVISTADA 3: Eu cada vez que entro sempre quero coller o parte, sempre.

ENTREVISTADOR: ¿Pero es mucho trabajo de verdad? ¿Cuál es el trabajo?

ENTREVISTADA 3: No...

ENTREVISTADA 2: Entrar, coger el parte y subir para arriba.

ENTREVISTADA 2: Entrar, coger el parte, subir arriba, ir a por tizas, cosas así.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú?

ENTREVISTADO 1: Tampoco me gustaría.

ENTREVISTADOR: ¿No? ¿Tampoco? ¿Ni delegado? Esto es que no les gusta la política definitivamente, esto de alguna manera es como una forma de participar en las cosas...

ENTREVISTADA 3:(***)** cando Andrés me mandara coller o parte para fastidialo non o collín. Y ya está (Risas). É que ten que aprender, jolín, non ten dereito a ser o delegado e despois escaquearse.

ENTREVISTADA 2: Dos traballos aburridos porque despois cando hai que ir a portizas ben que vai...

ENTREVISTADA 1: Ai, sí, oh...

ENTREVISTADA 2: A mín gustábame ser delegada pero no me gustaba que sempre mandaran a Diego abaixo.

ENTREVISTADA 1: Lo que mola de ser delegado son los recados en resumen.

ENTREVISTADA 2: Claro...Bueno, tamén tes que ter una responsabilidade para ser o delegado non como (*****)

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADA 1: Sí, porque eres el que representa a la clase.

ENTREVISTADA 2: Mira, Andrés mándalle coller o parte a outra persoa, perde o parte ¿e qué pasa?

ENTREVISTADOR: Bueno, vamos a dejar ese tema porque no tiene solución o por lo menos desde aquí no tiene ningún efecto. Quería preguntarles ahora, la pregunta central es ¿qué saben ustedes de democracia? Si yo les preguntara ¿qué es democracia? ¿Qué me dirían?

ENTREVISTADA 1: La democracia es cuando el pueblo tiene el poder, por ejemplo en España votamos.

ENTREVISTADA 3: Es que democracia significa poder del pueblo en pocas palabras.

ENTREVISTADA 1: Demo, cracia o algo así. Demo significa poder e Cracia pueblo.

ENTREVISTADA 3: Sí, nos lo explicó Catalina.

ENTREVISTADA 2:(***)**

ENTREVISTADO 2: Es verdad.

ENTREVISTADOR: Cuando dices el pueblo ¿qué significa esto?

ENTREVISTADA 1: En España no gobernamos el pueblo.

ENTREVISTADA 3: O sea sólo cando hai os votos.

ENTREVISTADA 1: Votamos y votamos a los que queremos que nos gobiernen.

ENTREVISTADA 3: Exacto.

ENTREVISTADOR: Vale, pero cuando dices que no gobierna el pueblo ¿entonces quién gobierna? Dices democracia es el gobierno del...

ENTREVISTADA 1: El pueblo (Risas)

ENTREVISTADOR: Vale y ahora te pregunto yo, el pueblo dices...

ENTREVISTADA 1: Los políticos.

ENTREVISTADOR: Vale, o sea que el pueblo no.

ENTREVISTADA 1: Pero...

ENTREVISTADOR: Ah, pero dijiste que en las elecciones sí, cuando votan.

ENTREVISTADA 1: Claro.

ENTREVISTADOR: ¿Y luego?

ENTREVISTADA 1: Claro, por ejemplo el alcalde nunca nos pregunta si queremos hacer una fuente nueva.

ENTREVISTADA 3: De feito vamos a ter que volver a votar que quedaron empatados (*****)e non sei quen máis.

ENTREVISTADA 1: No, pero tiene la mayoría absoluta.

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces la pregunta es democracia ¿gobierno del pueblo? (Risas) Porque es así entre comillas. Y por aquí... ¿Piensan lo mismo que ella?

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Seguro?

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: Gobierno del pueblo, ¿los políticos, quién gobierna?

ENTREVISTADO 1: Los políticos pero podemos votar.

ENTREVISTADOR: Vale y la pregunta es, solamente lo que ustedes llaman... (Risas)
Solamente se puede intervenir en política con las elecciones, o hay alguna otra manera de que se pueda participar el pueblo, lo que llamamos pueblo, solamente para intervenir en la política ¿o hay otra manera en la que el pueblo puede intervenir?

ENTREVISTADA 1: Por ejemplo di hay una ONG y está recaudando dinero pues el pueblo puede dar.

ENTREVISTADOR: Vale, una ONG...

ENTREVISTADA 3: De feito unhas carreiras á saída cando te vas a inscribir tes que levar comida para os pobres, é unha boa maneira de facer as cousas.

ENTREVISTADA 1: Sí y a veces tienes que pagar la inscripción.

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y hay alguna otra manera a parte de votar en las elecciones, hay otra manera en la que el pueblo participe?

ENTREVISTADA 2: Creo que no.

ENTREVISTADA 1: ¿En el país en general?

ENTREVISTADOR: Sí, en cualquier lugar, desde Carballo, hasta Coruña, hasta Galicia, hasta España, hasta Europa incluso, o sea ¿hay otra manera?

ENTREVISTADA 2: Eu creo que no.

ENTREVISTADOR: O sea, el pueblo lo que llamamos, la única manera que tiene de participar en la política es votando, o sea si no votan, fuera de las elecciones ¿no hay otra manera?

ENTREVISTADA 3: Haciendo huelgas.

ENTREVISTADOR: Huelgas, vale.

ENTREVISTADA 3: Manifestaciones...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Manifestaciones... ¿es otra manera de participar verdad?
¿Alguna otra?

ENTREVISTADA 2: A min non se me ocorre.

ENTREVISTADOR: Una pregunta, ustedes recuerdan que hace unos meses estaban los señores que se encargan de producir lo de la leche, cogieron sus tractores y se fueron por Santiago obstruyendo la circulación ¿lo recuerdan eso?

ENTREVISTADA 1: Sí, lo vimos en las noticias...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Eso es una forma de participar? ¿Es correcto eso?

ENTREVISTADA 1: Nosotros fuimos a Santiago, eu máis meus padres e máis meu irmán, e viramos todas as tendas de campaña alí montadas como nunha veira da carretera, nun campo, estaba todo cheo de tendas de campaña...

ENTREVISTADOR: ¿Y eso es otra manera de participar en democracia o no es participar? ¿Se puede participar así? ¿Es una manera que ustedes la ven bien? ¿Está bien? ¿Está mal? ¿Les parece otra forma de participar?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADA 2: Sí...Bueno, sí... (Risas)

ENTREVISTADOR: Y... ¿Qué más les pregunto?... ¿Cuánto nos queda de tiempo para la clase, para que se acabe?

ENTREVISTADA 2: Lucía...45 menos 28...45 menos 28.

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADA 3: Buah, qué pereza...

ENTREVISTADOR: ¿Cuánto nos queda de tiempo...?

ENTREVISTADO 1: 23.

ENTREVISTADA 2: 23, espera...

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADOR: Claro, porque matemáticas es lo que menos os gusta.

ENTREVISTADA 2: 15 minutos más o menos.

ENTREVISTADA 3: Non...

ENTREVISTADA 2: 17 minutos, 17 minutos...

ENTREVISTADOR: Vale, listo, me quedan dos preguntas y terminamos...Me he quedado en blanco...Dentro del centro educativo, a parte de elegir al delegado han hecho algún tipo de actividad que tenga que ver, por ejemplo, la elección del consello escolar ¿han participado?

VARIOS: No...

ENTREVISTADA 1: A los niños no nos dejan participar en eso.

ENTREVISTADOR: Pero el Consejo Escolar, que es para elegir el gobierno escolar ¿no los dejan participar?

VARIOS: No...

ENTREVISTADOR: Pero ustedes en ese momento eran de quinto, ahora son de primero de la ESO ¿y por qué no han participado?...O sea solamente han participado en la elección del delegado y nada más. ¿Alguna otra actividad aquí dentro del instituto?

VARIOS: No, no...

ENTREVISTADOR: Y una pregunta más, ¿fuera del instituto participan en algo? ¿Hacen parte de alguna asociación deportiva, cultural, de música o algo? ¿Hacen voluntariado o hacen algo? Merefiero a alguna actividad a parte de hacer los deberes, por ejemplo “pues mira, yo hago parte de la asociación juvenil tal o hago parte de... Si

quieren decirme el nombre bien y sino nada, “voy a un club de fútbol, voy a un club de...No sé algo.

ENTREVISTADA 1: Yo...

ENTREVISTADO 1: ¿Pero ten que ser aquí no colegio?

ENTREVISTADOR: No, fuera, fuera del colegio...

ENTREVISTADA 1: Yo voy a inglés, al conservatorio y á escola de Rúa.

ENTREVISTADOR: Escola de rúa ¿qué es?

ENTREVISTADA 1: Escola de rúa voy a piano y a solfeo.

ENTREVISTADOR: Vale, o sea que estás más bien por el lado de la música.

ENTREVISTADA 1: Sí, pero el año que viene voy a apuntarme otra vez a baloncesto.

ENTREVISTADOR: Vale, bien, ¿alguna cosa más?

ENTREVISTADA 2: Baloncesto tamén.

ENTREVISTADA 3: Ah, en verano eu tamén.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿y por aquí? ¿Haces algo de grupo...?

ENTREVISTADO 2: Yo juego al pádel.

ENTREVISTADOR: Al pádel, bien, vale, ¿pero haces parte de algún club, de alguna organización...? Vale, bueno, pádel. ¿Qué más? ¿Qué más haces a parte de los deberes y eso? ¿Ayudas a la gente, haces...? ¿Nada? ¿Un club de deportes o algo? ¿Un club deportivo?

ENTREVISTADO 2: En el club de pádel estoy.

ENTREVISTADOR: Vale, estás en el club de pádel, perfecto. ¿Y tú?

ENTREVISTADO 1: Ajedrez.

ENTREVISTADOR: ¿Haces ajedrez? ¿Y cómo es? ¿Juegas partidas de ajedrez con tus amigos o es un sitio organizado?

ENTREVISTADO 1: No, máis ou menos é un sitio organizado.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se llama el sitio?

ENTREVISTADO 1: É no pazo da Cultura, aquí en Carballo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale... ¿Y qué hacen allí? ¿Simplemente juegan?

ENTREVISTADO 1: Xogamos.

ENTREVISTADOR: Vale, vale... ¿Alguna otra actividad organizada a parte? Fútbol o...

ENTREVISTADA 2: O baile.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo?

ENTREVISTADO 1: Ah, os bailes de salón, sí.

ENTREVISTADOR: Ah, bailes de salón ¿en dónde?

ENTREVISTADO 1: En Sofán.

ENTREVISTADOR: Ah, en Sofán, yo conozco Sofán, mi familia de España es de Sofán. ¿Y qué tipo de bailes son? ¿Bailes de salón?

ENTREVISTADO 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y se te da bien bailar?

ENTREVISTADO 1: Bueno, xa estamos facendo algo (Risa).

ENTREVISTADOR: ¿Y por aquí? A parte del cole...

ENTREVISTADA 3: Eu no verán vou a surfear, a ver se o ano que ven me deixan apuntarme a baloncesto e a veces vou a andar en bicicleta, ou correr...

ENTREVISTADOR: Vale, bicicleta, correr... ¿Pero alguna actividad así más...?
Simplemente actividades propias de...

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú?

ENTREVISTADO 2: Yo iba a hípica pero desapunteime e voume a volver a apuntar, e máis a voleibol.

ENTREVISTADOR: ¿La hípica dijiste?

ENTREVISTADO 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En Arteixo?

ENTREVISTADO 2: No, en (*****)

ENTREVISTADOR: Vale...No lo conozco, o sea ¿yendo hacia Laracha?

ENTREVISTADO 2: ¿Cómo?

ENTREVISTADOR: O sea,¿yendo hacia Laracha y saliendo de Carballo es?

ENTREVISTADO 2: Donde está el polígono industrial.

ENTREVISTADOR: Vale, vale...Vale. ¿Y algo más?

ENTREVISTADO 2: Voleibol.

ENTREVISTADOR: ¿Y algo cultural por ejemplo? No sé, baile, música...

ENTREVISTADO 2: Yo no.

ENTREVISTADOR: Vale ¿y tú? Me habías dicho que lo de baloncesto, que pensabas meterte ahora a baloncesto y que bueno, música, solfeo...

ENTREVISTADA 1: Sí, (*****) o da rúa e inglés, inglés.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, inglés. Y una pregunta más, con esta termino ¿qué les parece esto de que no puedan participar en las elecciones del consello escolar, o de ir a huelgas...? Ustedes no pueden, en primero y segundo no pueden participar en esas cosas, ¿qué les parece...?

ENTREVISTADO 2: Noutros institutos deixáronlles facer huelga, en primeiro e en segundo.

ENTREVISTADOR: Creo que por la edad no lo permiten, es posible pero eso son casos pero no existe. ¿Pero ustedes qué opinan? Creen que a su edad ustedes deberían ya participar en...

ENTREVISTADA 1: En primero a lo mejor no...

ENTREVISTADA 2: Sí, sí...

ENTREVISTADA 1:...Porque a lo mejor lo haces de coña y a lo mejor eliges mal y después (*****) detrás...

ENTREVISTADOR: ¿Elegir mal el qué?

ENTREVISTADA 1: Si te dejan votar lo del consello y todo el mundo elige ahí a broma, me refiero a los de primero...

ENTREVISTADOR: Consello escolar me refiero, no al Consello de Carballo...

ENTREVISTADA 1: Sí...Y si eliges mal pues...

ENTREVISTADA 2: Si eliges mal equivocáche que todo el mundo cometemos errores.

ENTREVISTADA 1: Sí, ya pero...No sé. Los de primero no los veo.

ENTREVISTADOR: Y las huelgas y eso, que no les dejen participar ¿les parece mal o bien?

VARIOS: Mal...

ENTREVISTADA 1: Nos parece mal porque nosotros también tenemos una opinión.

ENTREVISTADA 2: Mal, porque vemos...porque vemos en las noticias a todo quisqui facendo huelga e nós encerrados na casa (Risas). É que é injusto!

ENTREVISTADOR: (Risa) Vale, entonces te parece injusto ¿Y a ti?

ENTREVISTADO 2: Sí, tamén.

ENTREVISTADOR: ¿Qué? ¿Tamén qué?

ENTREVISTADO 2: Que eutamén quería facer huelga, ou sexa vexo máis...Non sei.

VARIOS:(***)** opinión...

ENTREVISTADO 2:...Nos taméntemosdereito a facela.

ENTREVISTADA 2: Sí, pero moitaxente grande non (*****) sería divertido pero non, despois todo o mundo falando e (*****)...

ENTREVISTADOR: ¿Y por aquí?

ENTREVISTADA 3: También, para dar la opinión.

ENTREVISTADOR: ¿Pero te parece justo, injusto...? ¿Te parece bien?

ENTREVISTADA 3: Injusto.

ENTREVISTADOR: Injusto ¿Y nunca has participado en esas huelgas, ni acompañando a un hermano ni nada de eso?

ENTREVISTADA 3: No.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes tampoco no?

ENTREVISTADA 2: Meuspais non van ás huelgas.

VARIOS:(***)** huelga...

ENTREVISTADA 3: Huelga, huelga...

ENTREVISTADA 2: Sí, en el colegio había huelga pero nós non íbamos.

ENTREVISTADA 1: Ah, es verdad.

ENTREVISTADA 2: Quedámonosna casa.

ENTREVISTADA 3: Bueno, podías ir, eu sempre iba.

ENTREVISTADA 1: Ahhhh...

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Tú podías ir a la huelga?

ENTREVISTADA 3: Ir a la huelga no, quedar en el colegio.

ENTREVISTADOR: Ah, vale.

ENTREVISTADA 3: Porque como los profesores se iban a la huelga no hacíamos clase normal y en casa no iba a hacer nada.

ENTREVISTADA 2: Miña nai dicíame “para ir e que non haxa profesores quedas na casa facendo cousas ou ve-la tele”.

ENTREVISTADA 1: Claro.

ENTREVISTADA 3: E que na casa...Eu prefería vir aquí.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA 3: Se hai huelga e non teño nada que facer eu veño para o instituto, é máis divertido que quedar na casa.

ENTREVISTADO 2: Porque na casa estás aburrido...

ENTREVISTADA 3: Sí, e nos tes a nadie e non podes facer nada.

ENTREVISTADA 1: Claro...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADA 3: Cando estás en casa e estás enfermo o tempo pasa moi lento, a mín pásame...

ENTREVISTADA 2: Cando estás enfermo o tempo pásache moi lento pero cando te divirtes con un amigo ou así, pásache súper rápido.

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale. A ver, Joel que no nos respondeu, yo te la recuerdo, era si te parecía bien o no que no pudieran participar a tu edad, de primero o de segundo, que no puedan participar en una huelga.

ENTREVISTADO 1: A mín gústame cada huelga quedar na casa, non no colegio (Risas). Na casa non me aburro, abúrrome máis aquí.

ENTREVISTADA 3: Abúrreste aquí?

ENTREVISTADO 1: En matemáticas sobretodo.

ENTREVISTADA 3: Hombre en matemáticas todos.

ENTREVISTADA 1: En Matemáticas pasa súper lento! que miras el reloj, oi...aún son y cuarto.

ENTREVISTADO 1: Los lunes sobre todo son muy aburridos.

ENTREVISTADA 3: No, bueno...

ENTREVISTADA 2: Sí, porque acaba, o sea temos, cando acaba matemáticas temos que ir a comer ¿non? Entón pasa súper lento matemáticas...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADOR: ¿O sea matemáticas viene después de la comida?

ENTREVISTADA 1: No, al revés.

ENTREVISTADOR: O sea están pensando en el bocata, viene Matemáticas...

ENTREVISTADA 2: Claro...Y se pasa súper lento.

ENTREVISTADA 3: Pero bueno, nosotras los lunes no lo pasamos tan mal porque comemos xuntas en (*****)

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADA 1: Vale, pero matemáticas es un rollo.

ENTREVISTADOR: O sea que ven polígonos y ven bocatas...

VARIOS: Sí (Risas)

ENTREVISTADOR: ...De jamón serrano, de bellota, así delicioso (Risas)

VARIOS:(***)**... no lo probé...de bellota así...

ENTREVISTADOR: ¿Qué?

ENTREVISTADA 1: Que me gusta el jamón serrano.

ENTREVISTADOR: Vale, creo que lo podemos dejar así, muchas gracias. Lamento si les incomodé, especialmente he molestado a Joel porque ha sido el más silencioso, he tenido que molestarlo para poder, porque necesito, aunque sea poco pero por lo menos escuchar lo que dice. Gracias a ustedes por estar especialmente activas, les agradezco. En algunos sitios generalmente son los hombres los que más hablan pero aquí han hablado ustedes bastante, eso me alegra.

ENTREVISTADA 3: Na clase sucede ao revés.

ENTREVISTADOR: ¿Sí?

ENTREVISTADA 3: Sí, na clase falan moito máis os rapaces que as rapazas.

ENTREVISTADA 1: Bueno, depende...

ENTREVISTADA 2: Porque a ver, as rapazas estamos un pouco máis xuntas pero os rapaces cando se xuntan todos, e aínda por encima estades todos xuntos agora...

ENTREVISTADA 3: E cando se xuntan rapaces e rapazas...

GD03. Grupo de discusión del alumnado 3.

IDENTIFICADOR DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	GD03
CURSO	3º ESO
Nº DE MUJERES	3
Nº DE HOMBRES	3
DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	31 minutos

Nota 1: los nombres de las personas entrevistadas han sido eliminados o modificados por cuestiones de confidencialidad.

Nota 2: El signo (*****) representa fragmentos inaudibles de la entrevista, y por tanto, imposibles de ser transcritos.

ENTREVISTADOR: Utilizan libros de texto en...

VARIOS: No...

ENTREVISTADA 1: Diapositivas y (****) esas cosas...

ENTREVISTADOR: O sea que tienen la disponibilidad de Power Point de poder utilizar, tienen tableros interactivos y eso...

VARIOS: Sí, sí...

ENTREVISTADA 2: O sea propios no.

ENTREVISTADA 1: Sí, la pantalla sí.

ENTREVISTADOR: Y ustedes cuando hace presentaciones, en cualquier asignatura, en este momento estamos hablando en general... ¿En cualquier asignatura ustedes pueden, digamos si tienen que hacer una exposición, traen su USB y la ponen ahí?

VARIOS: Sí, sí...

ENTREVISTADOR: Bueno, una pregunta ¿cuál es la asignatura favorita de cada uno?

ENTREVISTADA 1: Pues no sé, para mí depende mucho del profesor, del año y de todo, más bien del profesor porque...

ENTREVISTADOR: ¿Actualmente cuál te gusta?

ENTREVISTADA 1: Pues no sé...Lengua.

ENTREVISTADOR: Lengua ¿por qué?

ENTREVISTADA 1: Por la profesora porque el año pasado no me gustaba nada, pero este año sí, la profesora es buena y veo que explica bien y me gusta.

ENTREVISTADOR: Vale. ¿Y la tuya?

ENTREVISTADO 1: Educación física (Risas)

ENTREVISTADOR: O sea que a ti sí que te dañé la mañana ¿verdad?

ENTREVISTADO 1: No...

ENTREVISTADA 2: Tampoco... (Risa)

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué educación física?

ENTREVISTADO 1: Porque es en la que menos se hace (Risas)

ENTREVISTADOR: Ah, vale, ya capté.

ENTREVISTADA 2: Yo biología pero por la materia, no por la profesora.

ENTREVISTADOR: Explícate, a ver...

ENTREVISTADA 2: Por la materia, por lo que damos pero no por la profesora, porque la profesora no me gusta, pero sí la materia.

ENTREVISTADOR: O sea te gusta el contenido no como...

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: O sea te gusta la biología.

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú?

ENTREVISTADA 3: Lengua también porque la profesora explica muy bien y hace que entendamos todos la materia, bueno, la materia también me gusta pero varía mucho porque si la profesora es mala te hace despreciar un poco la asignatura, pero esta está bien. Este año está muy bien.

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Y tú?

ENTREVISTADO 2: Matemáticas, también me gustan mucho las matemáticas y el profesor también es...Explica muy bien.

ENTREVISTADOR: O sea tú lo tienes todo. Bien, ahora quería partir de esa vertiente, de lo que les gusta...Hablemos de Educación para la Ciudadanía, Ética, Valores, todo este tipo de asignaturas... ¿Qué tal el docente? solamente por saber, ¿qué tal la asignatura? ¿Qué tal la profesora?...Lo primero, ¿la asignatura es interesante? Y segundo, ustedes hicieron la diferenciación “me gusta la asignatura pero no me gusta el profesor”, entonces igualmente, la asignatura y el profesor, dos cosas.

ENTREVISTADA 1: A mí me parece que explica bien la materia y hace lo que tiene que hacer, o sea me parece que está bien la asignatura y también la profesora.

ENTREVISTADOR: Bien ¿y qué más?

VARIOS: Sí...Sí...también...

ENTREVISTADA 3: Es que es muy poco tiempo la asignatura, sólo es una hora a la semana y no da tiempo a hablar...

ENTREVISTADA 1: Sí, sólo es una hora a la semana...

ENTREVISTADA 3: No da tiempo a hablar mucho, a mí me parece que es un tema que tendríamos que hablar más y con una hora no llega aunque lo de bien la profesora,

es como mucha materia para explicar y para que entendamos todos y muy necesaria y que no... No da mucho...

ENTREVISTADO 2: Y si hubiera más tiempo se podrían hacer más debates (*****)

ENTREVISTADA 1: A mí me gustan actividades así para entender más las cosas...

ENTREVISTADA 2: Sí, para que participe más la clase.

ENTREVISTADOR: Vale, debates, perfecto...Dices ¿qué día lo tienen? ¿Qué día y a qué hora?

VARIOS: Martes.

ENTREVISTADOR: ¿Y a qué hora?

VARIOS: La cuarta, la cuarta...

ENTREVISTADOR: Estamos hablando, ¿de qué horas?

ENTREVISTADA 2: Como ahora, 11 y 20.

ENTREVISTADOR: 11 y 20, ah, vale, en este momento estarían en la cuarta. Vale, ¿y la profe qué tal es a la hora de explicar? En lo personal más o menos ya la conozco, pero a nivel profesional llamémoslo así, ¿qué tal les parece?

VARIOS: Bien, bien, sí...

ENTREVISTADA 2: A mí bien.

ENTREVISTADA 3: Explica bien sí y como se ayuda de los Power Point pues...

ENTREVISTADO 2: Primero lo explica en inglés después si ve...Bueno...

ENTREVISTADA 1: Siempre (Risa)

ENTREVISTADO 2: Casi siempre, en castellano, bueno, en gallego.

ENTREVISTADA 3: Porque si no la gente no...

ENTREVISTADO 2: Y nos aclara cosas, dudas que tenemos...Nos pide nuestra opinión.

ENTREVISTADA 1: Sí, sí y alguna vez hemos hecho algún debate. Como el otro día por ejemplo, salieron algunos de clases e hicimos como la comparación de ir a la cárcel, hicimos como un juego y es divertido o sea ver lo que piensa la gente y ver cómo actúa cada uno. Hacer actividades más interactivas pues está bien.

ENTREVISTADOR: Cuando dicen... ¿Podrían describir un poco las actividades interactivas? Cuando dices interactivas dices que...

ENTREVISTADA 1: Pues qué...

ENTREVISTADA 2: Que participan los alumnos.

ENTREVISTADO 1: Hablar, no hacer ejercicios.

ENTREVISTADO 2: Sí, lo que pasa que con una hora no dio tiempo a muchas.

ENTREVISTADA 1: El año pasado hubo más porque había dos horas.

ENTREVISTADO 1: Sí, había dos horas.

ENTREVISTADOR: ¿Había dos horas?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: En segundo.

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú dijiste algo de que era de hablar?

ENTREVISTADO 1: Sí, las actividades son más de...son más de hablar, no hacer ejercicios y ya está, es hablar y preguntar a todos...

ENTREVISTADOR: ¿Qué tienen de malo los ejercicios? No es porque te esté criticando, te estoy preguntando sólo, en este momento yo soy un alumnos más y pregunto ¿qué tienen de malo los ejercicios? Puedes decirme “porque hay ejercicios que son cansadísimos”, a mí me lo parecen, no es que sufro pero...Pero tú di lo que piensas.

ENTREVISTADA 2: Yo creo que...

ENTREVISTADOR: O sea dices que mejor hablar porque los ejercicios...

ENTREVISTADO 1: Primero porque pueden participar más personas y eso, también terminan aburriendo, si haces una actividad hablando es como que llamas más la atención de los alumnos que no haciendo sólo ejercicios.

ENTREVISTADA 3: Y puedes hacer otras cosas...

ENTREVISTADOR: Vale, bien, hablé con su profesora y me dijo que no usan mucho los libros de texto porque prefieren crearlos, cosa que me parece interesante porque prefiere currarse sus diapositivas o hacer sus presentaciones...

VARIOS: Sí

ENTREVISTADOR: O lo que sea... ¿Hay otras asignaturas en la que sí usen libros de texto o en todas...?

ENTREVISTADA 1: En todas...

ENTREVISTADOR: ¿Cero libros?

ENTREVISTADA 3: No, no, en todas.

ENTREVISTADA 1: En todas menos en música...

ENTREVISTADO 2: (*****)

ENTREVISTADA 3: En todas hay libros de texto, menos Música y Valores Éticos...

ENTREVISTADA 1: Bueno y Educación física.

ENTREVISTADA 3: Sí.

ENTREVISTADOR: Bueno, no me quedó claro, en todas sí excepto educación con la profesora...

ENTREVISTADA 1: Sí, tres o cuatro, pero actividades más de Música, más de aprender tocando, pero los libros de texto suelen estar con matemáticas y...

ENTREVISTADA 3: Lengua... Claro, siempre hay, en todos los cursos es obligatorio tener libros de texto.

ENTREVISTADOR: ¿Notan alguna diferencia a la hora del aprendizaje? ¿Notan más ventaja con un libro de texto? ¿Hay más ventaja, menos ventaja? ¿Ven alguna diferencia o definitivamente da igual?

ENTREVISTADA 1: Yo creo que en lengua y matemáticas tienes que seguir como unas pautas, o sea para seguir las pautas y entender que estás dando todo, pero en estas

como es más de debatir, de hablar o...Yo creo que es mejor así, sin libro, lo que la profesora crea más importante y ya.

ENTREVISTADOR: Vale, hablando de...Ahora sí ya nos vamos a meter en materia y hablar de democracia, pero primero no vamos a hablar del concepto sino cómo se llega...Hablando de Educación para la Ciudadanía, o Ética o incluso a veces Geografía pero centrémonos en esta asignatura, cuando hablan de democracia ¿qué hablan de la democracia? “Bueno, chicos, chicas, el capítulo de hoy es democracia”. Vale. ¿Qué ocurre? De lo que ustedes recuerden ¿Qué se habla en clase?

ENTREVISTADA 2: Definiciones y algunos ejemplos de nuestro país o de otros.

ENTREVISTADA 3: O los tipos que hay...

ENTREVISTADOR: ¿Tipos de...?

ENTREVISTADA 3: Democracia.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿qué más?

ENTREVISTADO 2: Normalmente se suele hacer la comparativa con la dictadura para entender las diferencias y todo eso y...

ENTREVISTADA 1: Poniendo videos a veces...

ENTREVISTADA 2: Sí, a veces pone videos.

ENTREVISTADOR: Vale, un momentito, eso es el cómo, pero ¿qué más? ¿Qué más temas? Lo de poner vídeos lo entiendo, es el cómo, pero los temas, entonces me acaban de decir los tipos de democracia, la definición de democracia, acabaste de decir la diferencia con la dictadura... ¿Qué más? ¿Qué más cosas?

ENTREVISTADA 2: Ejemplos con países del mundo pues que conozcamos todos, ponemos un ejemplo de tal tipo de democracia y también vemos la de nuestro país.

ENTREVISTADO 2: Sobre cómo empezó...

ENTREVISTADOR: La historia de la democracia ¿en España o en...?

ENTREVISTADA 3: No, en todo el mundo, en casi todo el mundo.

ENTREVISTADOR: Vale ¿algo más que recuerden?

ENTREVISTADA 1: Yo creo que alguna cosa más pero lo más central yo creo que eso ¿no?

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: La siguiente pregunta que quería hacerles es del cómo, entonces cuando hablamos de democracia, ya me han contado generalidades, de cómo es con la profesora, pero cuando hablamos de democracia ¿recuerdan cómo? ¿Recuerdan algo interesante de ese tema que hayan hecho? Ahora hablemos del cómo ¿qué recuerdan de esos temas? Con pelis, debates...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale, coméntenme algo más sobre ese tema ¿qué más? Les estoy pidiendo que hagan memoria pero de eso se trata una entrevista, de hacer memoria, “¿qué hicimos este día? Sí, recuerdo que primero llegó y nos comentó...Y luego...” ¿Cómo fue?

ENTREVISTADA 1: Sí, primero vemos la parte teórica y luego nos puso algunos ejemplos para que entendamos mejor de lo que estamos hablando, con vídeos o con ejemplos.

ENTREVISTADOR: Parte teórica y luego algunos ejemplos, vale, ¿y qué más? ¿Y cuando dicen que hay debate qué...?

ENTREVISTADA 1: Pues cuando hay debate, si hay más tiempo...

ENTREVISTADA 3: (*****)

ENTREVISTADO 2: Si no está organizado, a veces surgen incluso cuando hacemos algún ejercicio, que uno tiene una opinión, otro tiene otra entonces ahí empezamos a ver por qué tenemos esa opinión y vamos desarrollando.

ENTREVISTADOR: Una pregunta, entre ustedes...Lamento ser abogado del diablo si se entiende así, entre ustedes cuando están en esa asignatura ¿hay debate y entran en desacuerdo?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Dicen “uy lo que dijo...” No sé, “lo que dijo Manuel o Manolo...”

ENTREVISTADA 1: Sí, un poco...

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Hay esa...?

ENTREVISTADA 1: A veces es un poco descontrol y la profesora también se enfada porque como que nos ponemos nerviosos y hablamos a la vez...Pero bueno, sí que suele haber opiniones diferentes.

ENTREVISTADA 2: Diferentes, claro.

ENTREVISTADA 3: A veces hay casi discusiones, porque uno piensa una cosa, otro otra y...

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Son fuertes las discusiones?

ENTREVISTADA 3: Fuertes no pero...

ENTREVISTADO 2:(***)** opinión...

ENTREVISTADA 1: No, pero muchas veces incluso se evitan esos debates por...

ENTREVISTADO 2: ...Se llega a un clima de tensión pero al final ya...

ENTREVISTADOR: O sea que se solventa después cuando (*****)...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADA 1: Bueno, al final hay muchas materias o incluso en esta, que cuando ven que discutimos mucho se pone mucho...Cuando hay discusiones al final se cancela por ese día o al final se...Por eso a veces pedimos que haya debates pero no conseguimos llevarlos a cabo.

ENTREVISTADOR: Bueno y hablando de democracia les parece interesante estudiar la democracia o les parece... No tienen por qué decir “sí, perfecto”, porque a veces este chico aquí pues... ¿Les parece interesante el tema de la democracia o realmente...?

ENTREVISTADA 2: Hombre, sí.

ENTREVISTADO 2: Sí porque nos influye a todos saber esas cosas porque están presentes en las noticias y en todos los lados y para ir entendiendo cómo es todo.

ENTREVISTADOR: ¿Hay alguien que no le...?

ENTREVISTADA 2: A mí sí, lo que pasa que como no entiendo muchas cosas y no conozco tanto pues a veces me gustaría saber más para entender las cosas, pero me gusta.

ENTREVISTADOR: ¿O sea si supieras más te implicarías más y estarías más interesada?

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y ustedes dos? Perdón que les pregunte pero esta pregunta es clave y no quiero dejar en silencio...

ENTREVISTADA 3: Sí a mí me parece importante porque si vives en este mundo...Sí, a mí la democracia me parece muy importante. Es bueno saber.

ENTREVISTADA 1: Sí, para mí también, a ver ahora mismo que somos pequeños no, pero para el día de mañana de cuando seamos...Tenemos que saber todo, no sé, a mí me parece importante.

ENTREVISTADO 1: Sí, es la historia de...Del mundo también, una parte y...Forma parte ahora de nuestras vidas.

ENTREVISTADOR: Bueno, ahora voy a entrar en materia porque estoy bien aquí pero nos quedan 20 minutos y se me va el tiempo, ahora dejando de lado...Vamos a entrar en materia pura ¿es lo mismo la democracia participativa que la democracia representativa? Si no saben lo que es pues díganme “Mira, pues no lo sé”. O entonces

hago la pregunta de otra manera, ahora sí me lo van a saber decir, el problema es que uso un concepto muy técnico ¿es lo mismo la democracia en la cual se vota cada cuatro años, que la democracia en la que tú puedes participar sin necesidad de tener que estar votando, asistiendo a huelgas, manifestaciones, ayudar de voluntariado, asistir a la comunidad...participar en una ONG? ¿Es lo mismo? ¿Les parece que es lo mismo?

VARIOS: No, no.

ENTREVISTADOR: Una es la representativa que es tú votas por alguien y hasta los cuatro años no nos volvemos a ver, pero hay otra democracia...

ENTREVISTADA 2: Yo creo que tiene que estar más presente todos los días...

ENTREVISTADO 2: Claro, nos han enseñado la diferencia entre democracia directa y participativa, supongo que con directa te referirás a eso ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADA 3: O sea que participen, a mí me parece más importante que participen porque en una democracia representativa pues como que sólo manda uno y los que le ayudan.

ENTREVISTADA 1: Luego como que te olvidas un poco durante mucho tiempo.

ENTREVISTADA 3: Claro, de las opiniones de los demás, de todo...

ENTREVISTADA 1: Por eso, llevarlo a cabo habitualmente y más a diario.

ENTREVISTADOR: ¿Y la participación política según ustedes se reduce meramente al hecho de votar?

ENTREVISTADO 2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Lo han aprendido en clase o lo han ido aprendiendo ya...?

ENTREVISTADA 1: Sí, más...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADOR: En clase no.

VARIOS: No.

ENTREVISTADOR: Esto es más un conocimiento de casa, de la televisión, de hablar con los compañeros o de...

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Vale...Les voy a preguntar ¿pueden mirar la tarjeta...? Cojan la tarjeta número 1, entonces gira las hojas, ¿cuál de esas nociones les parece a ustedes que se vincula con la democracia y cuáles no?

ENTREVISTADA 1: Las asociaciones de personas...

ENTREVISTADOR: Espera que vamos algo ¿les puedo pedir un más con las que sí se vinculan? Pueden poner, con esto marcan, las que ustedes creen que sí se vinculan con la democracia, lo que entendemos por democracia que democracia no es sólo votar, sino una democracia más amplia dónde no sólo es votar. Entonces por favor un más si creen que se vincula y si hay una que se vincula mucho, pues dos más, y si creen que alguna se vincula más, pues tres más... ¿Cómo se dice? ¿El signo positivo cómo lo dirían?

ENTREVISTADA 1: Más.

ENTREVISTADOR: Exacto. Y el que menos ponen un menos y si creen que no se vincula para nada pues le ponen tres menos ¿me entienden ese...?

VARIOS: Sí, sí...

PERSONA: ¿Qué hacéis?

ENTREVISTADOR: Esperen un poquito...

ENTREVISTADA 2: Recogida de firmas (*****) es que estás ahí en plan...

ENTREVISTADA 1: Hombre huelga sí porque saben la opinión de los demás.

ENTREVISTADO 2: Es una forma de expresar la opinión.

ENTREVISTADA 1: Es que todos son.

ENTREVISTADOR: Ahí viene la importancia de decir más, más, o menos, menos, si les parece que todos, pues todos...

ENTREVISTADO 2: Si haces una huelga estás diciendo lo que tú quieres y estás expresando tu opinión...

ENTREVISTADA 3: Claro (*****)

ENTREVISTADA 1: Una huelga y una manifestación...

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADO 2: Sí, claro, más valor.

ENTREVISTADA 2: Manifestaciones yo creo que dos más.

ENTREVISTADO 2: Sí...

ENTREVISTADA 3:(*****) Es que es casi igual que no ir a trabajar...

ENTREVISTADO 1:(*****)

ENTREVISTADA 2: ¿Marchas?

ENTREVISTADA 1: Marchas... ¿A qué te refieres con marchas aquí?

ENTREVISTADOR: ¿Marchas? Al hecho de salir...

ENTREVISTADA 3: (*****) ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí, pero generalmente las marchas tienen un contenido político, son más pacíficas por decirlo de alguna manera, normalmente marchan, detienen el tráfico...Son marchas, como sentadas o marchas...

ENTREVISTADA 1: Ah, bueno...

ENTREVISTADO 2:(*****)

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADA 2: No sé, a ver, es que no tiene mucho que ver...

ENTREVISTADA 1: Asociaciones, sindicatos...Eso sí... ¿no?

ENTREVISTADO 1: Sentadas...

ENTREVISTADOR: Sentadas...Han visto en Santiago cuando llega un grupo de estudiantes y se sientan en bloque en plena calle y nada más se sientan y se paraliza el tráfico, se llaman sentadas.

ENTREVISTADA 2: ¿Cómo?

ENTREVISTADOR: Sentadas, que se llaman sentadas, un grupo de cincuenta, sesenta personas o veinte...

ENTREVISTADO 1: Como los de (*****)

ENTREVISTADOR: Algunos sí, pero estos lo que hacen es sentarse en la mitad de la calle, es como si ahí en el medio de la plaza Pontevedra se sentaran sesenta personas en el semáforo y pararan el tráfico, se sentaran así. Les pitan pero ellos están ahí pacíficamente, el problema es que detienen el tráfico, entonces llega la policía y les dice “¿Qué pasa? Por favor, retírense” Entonces ellos se levantan y se van, no pasa nada. Eso se llama sentada... ¿Cómo vamos? ¿Por aquí ya terminaron?

ENTREVISTADA 1: Más o menos...

ENTREVISTADA 2: Sí...

ENTREVISTADA 1: Y elecciones o sea no sé...

ENTREVISTADO 2: Pero ahora vamos (*****)

ENTREVISTADA 2: Bueno aquí puse un más y dos meses.

ENTREVISTADOR: No importa, entonces escojamos dos de esas, las que ustedes crean que más se vinculan, las que crean que más se vinculan con la democracia. ¿Por aquí?

ENTREVISTADO 2: Las elecciones y las huelgas.

ENTREVISTADOR: Elecciones y huelgas, vale. ¿Y ustedes?

ENTREVISTADA 1: Manifestaciones y elecciones.

ENTREVISTADA 2: Elecciones y manifestaciones.

ENTREVISTADOR: O sea están de acuerdo...Ah, no, ustedes manifestaciones o huelgas.

ENTREVISTADA 2: Las dos, las dos.

ENTREVISTADOR: Pero serán lo mismo ¿no? el...

ENTREVISTADA 1: No más...

ENTREVISTADOR: ¿Y qué diferencia hay entre huelga y manifestación?

ENTREVISTADA 2: A ver, huelga igual es más no ir a trabajar o algo por el estilo y manifestación es como salir a la calle...

ENTREVISTADOR: Claro, claro, hay gente que se manifiesta y no está haciendo huelga, sale justo a su hora del trabajo y se une a la manifestación, no hizo huelga porque trabajó pero se une...Son matices importantes. Entonces ustedes están de acuerdo en que las elecciones son democracia pero no están de acuerdo en manifestación y huelga.

ENTREVISTADA 3: No, yo también coincido con esos, no sé, me parece bastante parecido.

ENTREVISTADOR: Sí, listo, perfecto, entonces me quedo con esa primera hoja de trabajo, perfecto, gracias. Lo voy a poner...Como el tiempo se me echó encima y de verdad, estos grupos de discusión se lía uno con estas cosas, se charla uno y entonces se va el tiempo...Voy a crear...Comentarles unas preguntas. Miren ahora la tarjeta dos, voy a hacerles unas preguntas con la tarjeta, la pregunta es ¿qué pregunta es?

ENTREVISTADA 1: Para ser un buen ciudadano qué tan importante es...

ENTREVISTADOR: Ahora les pido por favor que escojan la más importante es y la que más importante es.

ENTREVISTADA 2: Solamente dos.

ENTREVISTADOR: Sí, solamente dos. Escojan la que es más importante para ser un buen ciudadano.

ENTREVISTADA 1: Y esta...

ENTREVISTADO 2: Esta...

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADA 2: Bueno, de aquí para abajo no...

ENTREVISTADOR: Tomar parte de actividades (*****) es que eso también...

ENTREVISTADO 2: Sí, pero también está (*****)

ENTREVISTADA 3: Para mí esta.

ENTREVISTADA 1: ¿En discusiones políticas?

ENTREVISTADA 2: Sí, por qué no.

ENTREVISTADO 2: No le veo más importancia que esta o esta.

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADA 1: La que menos la recogida de firmas...

ENTREVISTADA 2: O asistir a un mitin...

ENTREVISTADA 1: Sí, exacto.

ENTREVISTADO 2: (*****) Escala de valores.

ENTREVISTADOR: Solamente pongan la que más y la que menos porque se nos echó el tiempo encima.

ENTREVISTADA 1: ¿Y la más?

ENTREVISTADO 2: Es que tenemos ahí tres...

ENTREVISTADA 3: Es que votar es importante...

ENTREVISTADA 1: Pero tampoco tiene que ser de ser buen...

ENTREVISTADO 1: Hay gente que votar no lo considera importante.

ENTREVISTADOR: Hay gente que vota ¿pero eso implica ser buen ciudadano? Es lo que tienen que pensar...

VARIOS: No.

ENTREVISTADOR: Bueno, yo no digo nada, yo lo pregunto, yo no estoy diciendo si sí o si no, yo sólo lo pregunto.

ENTREVISTADA 1: Esta importa...

ENTREVISTADO 1: es el más importante

ENTREVISTADA 1: No sé, nosotras estamos entre estas dos ¿entre estas dos no?

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADA 1: Entre estas dos pero nos parece que serían las dos por igual: la de votar y ayudar a la comunidad...

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADO 2:(***)** Es que discusiones políticas...

ENTREVISTADA 3:(***)**

ENTREVISTADOR: Entonces aquí escogieron...Perdón, aquí escogieron y no logran... ¿Es difícil definirlo?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes tienen las dos?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las dos? Ponganle más y más.

ENTREVISTADA 3: Lo pongo también o...

ENTREVISTADOR: Sí, por favor. ¿Cuáles son?

ENTREVISTADA 3: Elecciones, Participar en protestas pacíficas, manifestaciones, huelgas, detener un desahucio, etc.

ENTREVISTADOR: Sí, ese sería uno, sí ¿Y?

ENTREVISTADA 3: Y participar en actividades de promoción de los derechos humanos o la protección del medio ambiente.

ENTREVISTADOR: Vale, ellos cogieron la de participar, unos, dos, tres, cuatro, cinco... ¿Cuál sería? ¿La quinta? ¿Y la?

ENTREVISTADA 3: Pero también sería tomar parte en actividades sería un poco lo mismo ¿no?

ENTREVISTADOR: La quinta y la sexta. ¿Y ustedes?

ENTREVISTADO 2: La tercera y la...

ENTREVISTADA 1: Y también tomar parte en actividades de promoción.

ENTREVISTADOR: ¿De promoción de los derechos?

ENTREVISTADA 2: De promoción de los derechos humanos o la protección al medioambiente.

ENTREVISTADOR: Bueno tenemos un ala más combativa y tenemos un ala más dada a lo convencional. Bien, vale, perfecto, ¿pueden pasarme la hoja por favor? Bien. Esto me queda a mí...Bien. Ahora...Os quedan siete minutos, me toca recudir, es que tenía tantas cosas para preguntar...

ENTREVISTADA 3: Bueno, no pasa nada, nos quedamos un poco del recreo.

ENTREVISTADOR: Vale, vale, tampoco...Yo entiendo que esos espacios hay que respetarlos pero les agradezco que podamos pasarnos un poquito pero también quiero respetarles su espacio, están cansados de estudiar y todo eso. Voy a cambiar el orden de las preguntas, ahora vamos a hablar de lo que ustedes sienten ¿con cuál de estas afirmaciones...? Esto ya tiene que ver con algo personal de ustedes, ya no tiene que ver con mirar afuera sino con mirar dentro de ustedes ¿Qué tan de acuerdo están ustedes con estas afirmaciones? Ustedes...

ENTREVISTADA 2: A ver...

VARIOS:(***)**

ENTREVISTADOR: Perdón, un momentito, vamos a hacerlo así, ¿se sienten...Sienten que saben más de política que el resto de la gente?

ENTREVISTADA 1: Yo no.

ENTREVISTADOR: ¿Tú?

ENTREVISTADO 1: Más o menos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué la mayoría?

ENTREVISTADO 1: Depende de si son de mi edad.

ENTREVISTADA 1: Hombre depende de mi edad (Risa) ¡Bravo!

ENTREVISTADA 3: Yo estoy ahí más o menos, o sea no tengo incultura sobre ello pero tampoco demasiado.

ENTREVISTADOR: Vale, ¿tú?

ENTREVISTADO 2: Por el medio.

ENTREVISTADOR:(Risa) Por el medio, vale, ¿tú?

ENTREVISTADA 2: A ver, yo creo que sí porque en mi casa se habla mucho de ello y como mi hermano es ya mayor de edad pues como que intenta opinar con mis padres.

ENTREVISTADOR: Y te informa.

ENTREVISTADA 2: Algo así.

ENTREVISTADOR: Pero si cogiéramos a gente de tu edad ¿sabrías más o menos que ellos?

ENTREVISTADA 2: Hombre, pues no sé, depende de qué persona...

ENTREVISTADOR: Ah, depende...

ENTREVISTADO 1: Bueno... un poco en el medio.

ENTREVISTADA 2: Ya (Risa), ya ves...

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasa con esta chica? que ya se me olvidó el nombre...

¿Qué pasa con esta chica?

ENTREVISTADA 2: Pues no sé...

ENTREVISTADO 1: Una de clase que está...

ENTREVISTADA 2: Ella tiene una idea política muy fija y todo.

ENTREVISTADO 1: Está... siempre que la de ciudadanía dice algo pues casi siempre le responde algo...

ENTREVISTADA 2: Claro, le debate.

ENTREVISTADO 1: Sí, debatiendo.

ENTREVISTADOR: ¿Pero qué pasa? Sabe pero sabe... ¿Debate por debatir o sabe?

VARIOS: No, sabe, sabe...

ENTREVISTADO 2: Sabe, pero en todas las clases más o menos a los quince minutos siempre se pone a discutir...

ENTREVISTADA 2: Hace comentarios con el profesor o quien sea, si no le parece...

ENTREVISTADOR: O sea está informada. ¿O sea ella sí que podría decir que está más informada que la mayoría?

VARIOS: Sí.

ENTREVISTADOR: Y... Por aquí que no te he escuchado.

ENTREVISTADO 2: Yo me informo a través de los medios de comunicación pero tampoco estoy muy al tanto así que...

ENTREVISTADA 3: Yo también, a veces intento, no sé, preocuparme y saber un poco de todo pero no, sí que hay gente que sabe bastante de ello pero yo no, no sé mucho.

ENTREVISTADA 1: En mi casa también, o sea se habla de esos temas pero llega un momento que desconecto y yo creo que tampoco es para mi edad y que más adelante lo entenderé mejor.

ENTREVISTADOR: Ahá. En conversaciones sobre temas políticas por lo general ¿siempre tienen algo que decir?

ENTREVISTADA 3: No siempre.

ENTREVISTADA 1: Yo eso sí.

ENTREVISTADOR: ¿Siempre?

ENTREVISTADA 1: Bueno, siempre, me gusta dar mi opinión sobre lo que...

ENTREVISTADA 3: A ver, yo también pero no siempre, siempre, depende de quién esté hablando, si están hablando adultos pues yo no... No me meto.

ENTREVISTADOR: ¿Si hay adultos no te metes?

ENTREVISTADA 3: Hombre, si están hablando sólo adultos pues no me voy a meter yo porque como que saben más ellos.

ENTREVISTADA 2: Yo sí, yo aunque esté hablando mi familia y sean todos adultos intento dar mi opinión y un poco...A ver, a veces no entiendo mucho de tal pero intento, sí, sí.

ENTREVISTADO 1: A mí nunca me cuadró mucho eso que estáis hablando al lado mío sobre...

ENTREVISTADA 2: Bueno pero en clase y eso.

ENTREVISTADO 1: Hombre en clase intento dar mi opinión pero...

ENTREVISTADO 2: (*****)

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADOR:(Risa) Sí, monopoliza, monopoliza el...

ENTREVISTADA 1: ¡Claro! (Risa)

ENTREVISTADO 2: Sí, ella sigue y sigue hasta que le dan la razón o...

ENTREVISTADA 1: O hasta que la echan fuera (Risa)

ENTREVISTADOR: Vamos a dejar esas dos preguntas que son las más centrales, ¿me pasan la hoja por favor?, y me queda una última...Aquí, vamos a mirar la cuarta, es la siguiente hoja ¿qué tan bien harían las siguientes actividades? Escojan una de ellas, la que mejor y la que peor. ¿Está muy complejo de entender? Si está muy...

ENTREVISTADA 1: A ver esta igual...

ENTREVISTADA 2: Esto es para Marta también.

ENTREVISTADO 2: Marta, ven.

ENTREVISTADO 1: Marta esto lo hace todo.

ENTREVISTADOR: Ustedes me dicen un nombre y ya lo estoy obligando a que se olvide de manera que...

ENTREVISTADA 1: No pasa nada tampoco...

ENTREVISTADOR: ¿Sabes lo que pasa? Que con gente joven como ustedes estas cosas requieren mucha privacidad, requieren que sea anónimo, requieren que nadie se entere, yo por eso prefiero...

ENTREVISTADA 3: ¿Lo marcamos o...?

ENTREVISTADOR: Sí, por favor, si hay alguien que esté en desacuerdo pues pone. Vamos a escoger en la que mejor son y la de verdad que no son, que no son buenos.

ENTREVISTADA 1: ¿Qué es eso? (Risa)

ENTREVISTADA 3: Ah, en la que no somos buenos...

ENTREVISTADA 1: Yo creo que... (*****) Lo de políticas de países porque no sé nada de...

ENTREVISTADA 2: ES que yo...

ENTREVISTADO 1: Entonces ¿cuál?

ENTREVISTADA 3: Yo creo que esta.

ENTREVISTADA 2: Pero marcamos dos.

VARIOS:(*****)

ENTREVISTADA 1:(*****) porque tía si lo tienes que hacer lo haces, pero si lo tienes que hacer entre países...entre China y... (Risa)

ENTREVISTADOR: ¿Cómo van por aquí? ¿Ya están? Pues tú pon la tuya y aunque haya diferencia entre los dos pues pones...

ENTREVISTADO 1: Vale, la pongo, la digo...

ENTREVISTADOR: No, anótala ahí si quieres. ¿Tú? ¿Están en desacuerdo los dos?

ENTREVISTADA 1: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Tú en qué eres buena?

ENTREVISTADA 1: Yo en clase, o sea elegir alguna cosa, o cambios o así sí, o sea que...

ENTREVISTADOR: Elegir cosas con cambios...

ENTREVISTADA 1: Cosas con cambios... (Risa)

ENTREVISTADOR: Sí, dijiste...

ENTREVISTADA 1: Organizar un grupo con el fin de lograr cambios en la escuela, esas cosas sí...Alguna elección escolar, también...Pero en los temas de políticas, países y eso no...

ENTREVISTADOR: Vale, perfecto, ¿me lo puedes poner ahí por favor? Puedes poner una inicial A...Y A...Te voy a llamar A... ¿Y tú?

ENTREVISTADO 2: Yo se me daría bien lo de seguir un debate televisivo sobre un tema controvertido...

ENTREVISTADA 2: Él con tal de no moverse mucho... (Risa)

ENTREVISTADOR: Creo que se están metiendo contigo pero es interesante el comentario que haces.

ENTREVISTADO 2: Bueno, eso es igual (Risas)

ENTREVISTADA 1: Lo que sea enrollarte, bien.

ENTREVISTADOR: Vale, vale...Lo de seguir el debate voy a ponerte B, pon B y ya está. ¿Y por aquí?

ENTREVISTADA 2: Todos tenemos así más o menos las...

ENTREVISTADOR: ¿Sí? ¿Cuáles son las que más?

ENTREVISTADO 2: En argumentar sobre un tema político y social controvertido, bueno ahí yo creo que...

ENTREVISTADOR: ¿Ese es el que más o el que menos?

VARIOS: El que más.

ENTREVISTADO 2: El que más... Yo creo que este también es lo que solemos hacer en clase.

ENTREVISTADOR: Hablar en frente...

ENTREVISTADA 3: Sí, hablar sobre un tema social y político.

ENTREVISTADOR: Sí, sí... ¿Y la que menos?

VARIOS: Comentar un artículo.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? ¿Por qué tan complejo?

ENTREVISTADA 3: Porque un conflicto entre países pues... No sé... A ver claro, abarca...

ENTREVISTADO 2: A veces no sabemos lo que es y para opinar...

ENTREVISTADA 3: Claro.

ENTREVISTADA 2: No llegamos a tanto.

ENTREVISTADA 3: Eso, sabemos sobre nuestro país pero no llegamos a más, da igual, sí sobre un país importante pero no... ¿sabes?

ENTREVISTADOR: ¿Y aquí cuál fue el que menos?

ENTREVISTADA 1: Hombre yo también estoy de acuerdo, en lo que más no pero en lo que menos estoy de acuerdo con ellos también, lo que menos lo de comentar un artículo.

ENTREVISTADOR: También, vale. Voy a ir solamente con lo último y esto ya no... Esto es una pregunta, podemos dejar las fichas aquí, que es la última ya para terminar... Dos cosas, se divide en dos ¿ustedes participan o participaron en la elección del gobierno escolar o participan en actividades de tipo democrático de aquí?

VARIOS: No, no...

ENTREVISTADA 3: ¿Aquí?

ENTREVISTADOR: ¿No tienen información sobre ello? Aquí, el gobierno escolar por ejemplo, ¿no hubo elecciones?

ENTREVISTADA 3: A ver, sí hubo elecciones, yo creo que había gente que no sé...

ENTREVISTADOR: ¿Pero ustedes no votaron? ¿No hubo un día en que ustedes llegaban y...?

ENTREVISTADA 3: A ver, sí, hubo un día pero podías ir...

ENTREVISTADO 2:(***)** El año pasado.

ENTREVISTADOR: ¿El año pasado? ¿Y este año?

ENTREVISTADO 1: Ah, ¿sí? ¿Y por qué no (*****)?

ENTREVISTADA 3: Te podías anotar como para estar en la lista pero...

ENTREVISTADO 1: Para el delegado.

ENTREVISTADO 2: Eso era para el sindicato de estudiantes creo.

ENTREVISTADA 2: Eso era para delegado de...

ENTREVISTADA 3:(***)**

ENTREVISTADO 2: Pero no te daban información, tú, si querías, te informabas y si no, no, por eso no lo sabías.

ENTREVISTADA 2: La mayor parte de la gente no va, entonces como no va...

ENTREVISTADA 3: No, no va...

ENTREVISTADA 2:...Entonces como no va la mayor parte pues tú tampoco vas.

ENTREVISTADOR: Es decir, hay que estar informado.

ENTREVISTADA 2: Claro.

ENTREVISTADOR: ¿Pero no han asistido ustedes a un momento en el que tienen que irse frente a unas urnas en las cuales tienes que...?

VARIOS: No, no...

ENTREVISTADOR: ¿Y lo del sindicato estudiantil saben cómo funciona eso?

ENTREVISTADA 2: Sí, se formó este año y puedes...

ENTREVISTADO 2: Tampoco dieron así muchísima información...

ENTREVISTADO 1: Iban a hacer debates...

ENTREVISTADA 2: Sí, como una especie de debates y entonces podías asistir cuando quisieses, o sea te podías apuntar...

ENTREVISTADA 3: Te tenías que apuntar.

ENTREVISTADA 2: Podías asistir si quisieses...

ENTREVISTADO 2: No había que apuntarse...

ENTREVISTADA 2: No, porque te apuntabas así para tener una referencia ellos de cuántos iban a ir pero luego podías ir cuando quisieses si había, yo qué sé, un tema que te importara.

ENTREVISTADOR: Eso dentro del cole...

ENTREVISTADA 2: Sí.

ENTREVISTADOR: Pero... Del instituto, pero fuera ¿han participado, no sé, en alguna huelga, en alguna manifestación...?

ENTREVISTADO 1: Tres y la última huelga que hubo.

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO 1: Y ya.

ENTREVISTADOR: ¿Y participan ustedes en algo que tenga que ver con voluntariado, algo vinculado a una asociación de algo? ¿No? ¿No participan activamente en eso?

ENTREVISTADA 1: No, pero a mí me gustaría hacerlo.

ENTREVISTADA 3: Hombre, yo ayudo a mi madre...

ENTREVISTADA 1: Sí, que me gustaría participar y más en cosas que yo creo que tienen importancia, pero igual más adelante, de momento no.

ENTREVISTADOR: Vale.

ENTREVISTADA 3: Hombre, yo ayudo a mi madre a traducir unos informes de niños de Tierra de Hombres, que vienen de África con problemas del corazón y como están en francés y mi madre sabe francés y yo lo estoy aprendiendo, pues le ayudo a traducir.

ENTREVISTADOR: Vale ¿y tú?

ENTREVISTADA 2: No...

ENTREVISTADOR: ¿No participas?

ENTREVISTADA 2: Sí, o sea me gustaría pero no...No hago nada, no participo en nada.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú?

ENTREVISTADO 2: Tampoco, no...

ENTREVISTADOR: Vale. Y tú me dijiste que participaste en dos huelgas, las pasadas (Risas)...Ah, bueno, participaste en la huelga pero tú no hacías huelga porque no tienes trabajo entonces... (Risa)

ENTREVISTADO 1: No, pero hace dos semanas creo que fue, la huelga esta por la ley...

ENTREVISTADOR: Sí.

ENTREVISTADO 1: Por la LOMCE.

ENTREVISTADOR: ¿Participaron? ¿Tú participaste?

ENTREVISTADO 1: Sí...

ENTREVISTADA 3: También.

ENTREVISTADO 1: Y hace unos dos años por lo menos las manifiestas también que hubo...

Anexo Q. Observaciones en el aula.

OBS01. Observación en el aula 1.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS01
CURSO	1º ESO
ASIGNATURA	Geografía e Historia
DOCENTE	Profesora
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE A
Nº DE ALUMNOS	24
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	40 minutos

He logrado entrar al centro por un contacto de la universidad. El hecho de ir recomendado me ha servido para romper el hielo y recibir un trato más informal. Sin embargo, de cinco docentes (3 profesores y 2 profesoras) sólo una profesora me ha permitido ingresar al aula para observar el desarrollo de “una sesión”. La profesora ha empleado la palabra sesión a lo largo de las conversaciones informales y la entrevista. Me resulta curioso el uso tan técnico. Otros profesores emplean palabras como la lección o dictar clase para referirse al mismo intervalo de tiempo en el que el profesorado interactúa con el alumnado en el aula.

La profesora cuenta con muchos años de experiencia pero se ve un poco aprensiva; mientras vamos de camino al aula, me da explicaciones sobre lo poco que trata temas sobre democracia y movimientos sociales. En su reflexión espontánea comenta que ella ha tratado el movimiento obrero, el feminismo... (No cita más ejemplos). También me comenta que el grupo es bueno académicamente y que además

son “bueniños”. Bueniño es una palabra en gallego usada coloquialmente y hace referencia a un tipo de comportamiento del alumnado caracterizado por el apego a las normas, el respeto al profesorado y al alumnado. En este contexto se puede entender como aquel alumnado que presenta un comportamiento conflictivo, la interacción entre el mismo alumnado y primordialmente, la relación docente-alumnado se desenvuelve más o menos eficientemente. Suelen ir asociados a este adjetivo la docilidad en el trato, mantenerse en el puesto a lo largo de la sesión de clase, no gritar, no interrumpir al compañero o compañera en sus intervenciones, cumplir con los deberes. En las conversaciones informales mantenidas con la profesora aquellas cuestiones como la capacidad reflexiva o crítica no entran en el conjunto destrezas mencionadas.

Ingresamos al salón la profesora y yo. Probablemente no se les había avisado con anterioridad respecto de que estaría en clase una persona externa al centro educativo y es por eso que se les ve en la cara expresiones de sorpresa. La profesora me presenta y hace una introducción sobre el tipo de investigación que estoy desarrollando. Aclara que no estoy ahí para evaluarlos y que solo busco saber cómo interaccionan con el libro de texto.

La clase se ha desarrollado en 1º de ESO. La profesora ha abordado la democracia ateniense. Para ello se ha empleado el texto de Anaya de Geografía e Historia. La “sesión” se ha desarrollado primero mediante una introducción al tema con preguntas por parte de la profesora. Entre ellas ¿qué es la democracia? ¿Qué tipo de sistema político tenemos en España? No hay respuestas con elaboraciones conceptuales, salvo la definición “o goberno do pobo”. Las otras respuestas dispersas hacen

referencia, en primer lugar, a políticos profesionales como Rajoy, Feijoo, Zapatero y Xulio Ferreiro; en segundo lugar, también hacen referencia a las elecciones y al acto de votar. Un alumno comenta que su abuela y su mamá votaron por Marea.

Luego de la sesión de preguntas, la profesora pide al alumnado abrir, individualmente, el libro en la página (no tomé nota). Les indica que deben realizar la lectura y luego hacer un resumen (no una copia) en la libreta. Además, el alumnado debe seleccionar las palabras desconocidas y subrayar aquellos fragmentos que les resulten más “llamativos”. Alumnas y alumnos tienen el libro de texto. Lo tienen encima de la mesa de trabajo justo al lado de la libreta. Parece como si ya supieran de antemano que el libro de texto se va a emplear en la sesión.

Me he fijado en la distribución del aula. En mi opinión es una distribución clásica. El alumnado en pupitres individuales ubicados en filas y mirando la pizarra y a la profesora. Esta tiene su propia mesa con cajones y su silla. Las paredes tienen carteles de una campaña contra la violencia de género, la defensa del gallego y un horario semanal con las asignaturas. Hay tres estantes medianos con puertas de cristal. En su interior se ven folios, libros de texto y cosas varias de papelería.

El alumnado comienza a elaborar el resumen de forma individual. Hay algunas preguntas entre compañeros próximos pero es lo menos común. Pasan 10 o 15 minutos. La profesora ha estado en su escritorio todo el tiempo. Las dos o tres preguntas que le han planteado las ha respondido desde el escritorio.

Al comenzar el desarrollo del contenido, la profesora comienza por hacer una definición etimológica de la noción de democracia: demo-kratía, el gobierno del pueblo.

Luego hace una introducción histórica del nacimiento de la democracia mediante el uso de una línea del tiempo que dibuja en la pizarra. En esa línea ubica las fechas convencionales del siglo V a.C. y el V d.C. que coinciden con el “nacimiento” y “desaparición” del imperio romano. Luego ubica el siglo VI a.C. para indicar el intervalo de tiempo en el que se considera como punto de “aparición de la democracia en Grecia” (ciudades-estado). Indica que la historia de Grecia tuvo varias fases que van desde la época de la Monarquía en el VIII a.C. hasta el VI a.C. con la democracia. También comenta que la Guerra del Peloponeso y las revueltas oligárquicas interrumpieron temporalmente el funcionamiento de la democracia.

En su explicación del proceso de democratización ateniense comenta que Pericles y Solón son los gestores históricos de la democracia ateniense. En mi opinión, ese tipo de explicaciones conllevan a que el alumnado entienda que los procesos sociales y políticos son el efecto de las acciones de una personas, unos personajes. En este punto recuerdo el texto de Bertolt Brecht, *Preguntas de un obrero que lee*. En muchos discursos del profesorado y en concreto este, me da la impresión de que los procesos sociales y la historia en general se mueven de acuerdo a las acciones llevadas a cabo por personajes reconocidos, famosos. Es una explicación, en mi opinión muy sencilla y escueta. Si tomo la idea del libro de Brecht, podría preguntar: ¿Llevaron Pericles y Solón la democracia a Atenas? ¿Desde dónde? ¿Ellos solos?

Finalizada la contextualización espacio-temporal, la profesora pasa a comentar las instituciones democráticas griegas. La profesora se centró en dos o tres cuestiones. Primero, en describir la configuración institucional de la polis. Comentó dos

instituciones centrales: la Asamblea de Ciudadanos. Comenta las relaciones entre las instituciones y se centra en otras instituciones menos democráticas como el Consejo del Aerópago.

Segundo, la forma de votación. La profesora señala que había dos maneras. Las votaciones se llevaban a cabo mediante mano alzada o que se empleaba una piedra en la que cada ciudadano grababa su voto y luego era contabilizado, con lo se tomaba decisiones de acuerdo al que más votos obtuviera. Aquí emplea el ejemplo de la elección del Delgado o Delegada de clase quienes se eligen por voto del alumnado que “levanta la mano”, se cuentan los votos y se elige a quien obtuviera el mayor número de votos. Tercero, las características de un ciudadano en la antigua Grecia. Se centró en destacar que solo los hombres libres, ciudadanos con propiedades podían hacer parte de la Asamblea y por tanto tenían derecho a votar. Lo que realmente me llama la atención es que a lo largo de 30 minutos de exposición, por parte de la profesora, en ningún momento se cita la fuente, salvo la idea implícita de que lo dice el libro de texto. Ni siquiera introduce la idea de otras fuentes o que son hallazgos y que son los mejores documentados. Es un conocimiento absoluto.

Luego les pide realizar la actividad del recuadro sobre el ostrakon y sobre la organización de las instituciones como la Asamblea y el Aerópago.

El trabajo del alumnado con los textos se reduce a leer los contenidos de las primeras páginas del tema, resumirlo o responder preguntas explícitas en el mismo contenido y posteriormente a realizar las actividades de recuadro. Las secciones complementarias o las actividades finales no se han abordado en esta clase. Una vez

terminadas las actividades, la profesora ha recomendado preparar el tema de la vida cotidiana en Grecia.

Antes de finalizar la sesión, introduce una aclaración. Comenta al alumnado que debido a que ni las mujeres ni los esclavos ni los extranjeros (metecos) podían votar, no se podría decir que algunas ciudades-estado griegas fueran democráticas.

Suena el timbre. Unos cierran la libreta y el libro de texto. Otros gritan. Guardan los materiales en las maletas y casi la mayoría se pone de pie. La profesora se apresura a recoger sus cosas del escritorio. En su salida, la profesora esquiva algún grupo del alumnado. Algunas alumnas se acercan a hacerles preguntas.

OBS02. Observación en el aula 2.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS02
CURSO	3º de ESO
ASIGNATURA	Educación para la Ciudadanía
DOCENTE	Profesor
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Semiurbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE B
Nº DE ALUMNOS/AS	21
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	35 minutos

He estado notando que aquellos centros educativos de Coruña con los que me he puesto en contacto están desbordados por diferentes causas, según los/as directores/as. Por eso he decidido expandir el campo hacia las “vilas” o ciudades que estén fuera de A Coruña. En el buscador on-line de centros educativos de la Xunta encontré algunos en [REDACTED].

El día de hoy me he trasladado al municipio de [REDACTED]. Hay un centro educativo con ESO. [REDACTED]. Me siento como vendedor puerta a puerta (puerta fría).

He logrado ponerme en contacto con la directora del [REDACTED]. En principio me pareció distante pero cuando le comenté que estaba haciendo la tesis en la Universidad y que estaba en el [REDACTED], se mostró un poco abierta e interesada. Le he comentado en qué consiste la investigación, el tipo de acceso que requería y me ha remitido al profesorado para que lo comente directamente. Me envió con el profesor Pepe porque es el profesor en los últimos años de EpC y Valores Éticos (VE).

He esperado al profesor en conserjería y me ha llamado a caminar con él hasta el

pavellón de deportes porque tenía que cuidar al grupo 1 de 1º ESO. Se ha mostrado muy interesado y de camino al pabellón hemos intercambiado ciertas impresiones sobre el cambio de EpC por VE. En el principio de la conversación me ha dicho que si lo que voy a investigar tiene que ver con democracia y participación democrática sólo me quedaba este curso porque ahora ha cambiado hacia VE. Y lo que concierne a EpC solo lo puedo trabajar con 2 y 4º ESO porque 1º y 3º ESO ya han cambiado de materia.

Le he preguntado su percepción sobre la nueva asignatura. "Qué quieres que che diga. É básicamente o mesmo so que teñe un envase novo, diferente." En opinión del profesor, lo que ha ido trabajando es básicamente los mismos contenidos pero con más actividades, más imágenes y un texto similar. Aún con el cambio, dice "non teño que preparar a clase só cambio algunhas actividades, unhas lecturas...".

No le comentado acerca de las entrevistas y grupos de discusión al alumnado. Hemos quedado para la próxima semana. Espero que me permita hacer por lo menos una observación.

Me he puesto en contacto con el profesor por whatsapp. Me comenta que puedo asistir a una de las clases. Solo dispondré de aproximadamente 30 minutos y luego tendrán una tutoría con el grupo.

Llego a las 9:20 de la mañana. Me encuentro con el profesor y nos dirigimos al aula. Me comenta que el grupo al que vamos es muy bueno: "son buenos chicos". También me comenta que, en el día de hoy, ha tratado de forzar el tema de modo que coincidiera con mi observación, aspecto que es de agradecer. Por lo que se puede extraer de los comentarios del profesor (y el profesorado en general), un buen curso

tiene como valor fundamental su buen comportamiento, es algo así como aquel rasgo fundamental que hace al grupo distinto y predispone a un buen clima dentro el trabajo del profesorado. Otro rasgo que suele ser mencionado por el profesorado es el del nivel académico, pero suele estar opacado por el comportamiento. Como profesor, me parece comprender su postura. Un grupo con un comportamiento disruptivo no se presta para el desarrollo de una buena clase. Se comentará que precisamente por los contenidos poco interesantes e irrelevantes para el alumnado, los comportamientos disruptivos surgen como un acto de resistencia a ese tipo de dinámicas y, en general, a la forma en la que se organizan los cuerpos y las mentes desde el sistema educativo.

Ya en clase, el profesor me presenta al grupo como investigador de la UDC. Me observan con expectación. Me voy a una silla, en el fondo. La clase empieza. Observo que la mayoría del alumnado cuenta con su libro de texto. La mayoría lo tiene preparado, como si se dispusieran a trabajar con él. Otros solo tienen sus libretas de apuntes. Pienso que el profesor tenía razón: “son buenos chicos”. En mi opinión es una clase agradable.

La clase se distribuye de modo tradicional o cerrado. El profesor tiene su escritorio a un lado de la pizarra, a su espalda. Cuenta con una mesa amplia con cajones y una silla con respaldo y acolchada. El alumnado cuenta con pupitres unipersonales dispuestos en filas mirando a la pizarra y al profesor. Al lado de la pizarra se encuentra un mueble de almacenamiento de materiales. Las paredes carecen de carteles o algún tipo de papel pegado en la pared; son paredes diáfanas. Esta disposición del aula se mantuvo desde el inicio de la clase hasta el final. En esa forma de organización del aula

se desarrolla la clase. El profesor de espalda a la pizarra y el alumnado de frente al profesor y a la pizarra.

El profesor comienza indicando que el tema del día será un tema muy importante. “Hablaemos de la democracia”. “La democracia”. Me da la impresión de que suena como si fuera una, omnipresente. Es una, indivisible. Antes de empezar con el tema, lanza una pregunta general al alumnado: ¿Que é a democracia? ¿Alguén pode responder? Hay silencio. El profesor recuerda que es un tema que se visto a lo largo de la ESO y que “imposible” que no sepan algo. Las respuestas empiezan a surgir. Una alumna de la fila de adelante responde: “es el gobierno del pueblo”. Otro chico responde: “viene de demos y kratos”, es el gobierno del pueblo. El profesor asiente. Hay otras respuestas pero no logro entender. Se forma un desorden y se mezclan gritos de alumnos y alumnas.

Lanza una segunda pregunta: si vivimos en democracia entonces, ¿cómo se organiza esa democracia? Un chico de la fila de atrás responde: se organiza mediante votaciones que sirven para elegir políticos que salen de los partidos políticos (el chico indica como ejemplo tres partidos: PP, PSOE y Podemos). Entonces una chica responde: la democracia “es cuando uno va a votar por el presidente de gobierno, Zapatero es Rajoy”. Percibo en ciertos alumnos y alumnas un gusto, una pasión por los debates sobre cuestiones de las élites políticas. Podría decir que se trata de debates políticos pero a lo sumo, son debates a modo de *cotilleo* sobre lo que hace tal o cual político o política. Parece como si se asistiera a una discusión de novelas. Es la misma dinámica. Para referirse a cualquier político o política, se emplean nombres que indican

cercanía como Rajoy, Feijoo, Zapatero, Susana [Díaz], Rivera, Errejón, etc. Además no se hablan de sus funciones o labores como políticos sino como personas en una novela que realizan acciones en términos privados y no políticos. Me resulta superficial. El problema es que el profesor no interviene para encauzar esa pasión. Al contrario, incluye algunos elementos de *cotilleo* como que Felipe González, luego de dejar la presidencia de gobierno, se fue como asesor al sector privado (puertas giratorias).]

Luego de esa introducción, el profesor pide al alumnado que abran el libro de texto de Santillana de Geografía de 3º. “Imos ler o tema da páxina ¿?... Aunque no lo menciona el profesor, el alumnado comienza con la lectura individualmente. No preguntan si se debe hacer por grupos a parejas. Y sigue: “logo, tomades nota e vos pregunto”. La lectura y resumen del tema les lleva unos 10-12 minutos en los que cada chico y cada chica individualmente realizan la lectura. En momentos muy puntuales se intercambian comentarios o preguntas (no solo sobre el tema sino también sobre cuestiones de ocio – ¿quedamos en tu casa o en la de Paula?, etc.)

Mientras el alumnado realiza la lectura, el profesor se sienta en su escritorio a leer lo que podrían ser exámenes o trabajos (una columna de hojas blancas grapadas por grupos). De vez en cuando levanta la mirada para observar el desarrollo de la clase o para llamar la atención de alumnos o alumnas que se mueven de su puesto o levantan la voz. Salvo alguna pregunta por la página del libro donde se encuentra la actividad o por la actividad que “toca resolver”, no hay preguntas por parte del alumnado.

Pasado el tiempo de lectura y toma de notas individualmente, el profesor pregunta por el esquema sobre la forma del Estado español (p. 73). Este gráfico indica

“el funcionamiento de un sistema democrático”. El profesor pregunta: ¿cómo se elige al presidente de gobierno? Creo que esta pregunta está claramente enfocada a sondear, en el alumnado, la comprensión básica de conceptos y relaciones entre conceptos, además de la comprensión de la lógica de los gráficos. Luego lanza una pregunta sobre una pregunta sobre la diferencia entre el Rey y el Rajoy. La última pregunta que lanza el profesor es sobre las funciones del Parlamento. Pregunta: ¿de qué se encarga el Parlamento?

Al finalizar la clase, comenta que en las próximas clases se hablará de una fórmula matemática para asignar los escaños: la ley D'Hont.

Lo interesante de esta clase, lejos de poseer un carácter crítico –como así insiste el profesor– se trata de una en la que se guía al alumnado en la comprensión de los textos presentados por los libros de texto. No hay un material diferente, ni fuentes diferentes para contrastar la visión del libro. El profesor se ha centrado en la comprensión de las nociones básicas. Me resulta curioso que el profesor resalte en plena clase que el tema de la democracia ha sido visto a lo largo de la ESO. Pero aún así dedica la clase al abordaje de las nociones básicas. De acuerdo al nivel de este alumnado, se podría avanzar en temas distintos como una crítica a los fundamentos, a los valores, etc. Se mantiene la misma temática de la organización institucional, la “carpintería” de la democracia.

En clase, las preguntas del profesor y las respuestas del alumnado ocupan gran parte de la clase. La otra parte del tiempo se dedica a la realización de actividades cortas (pareciera que para finiquitar el tiempo sobrante y evitar algún desorden en el

alumnado) (...). Casi al final de la clase, el profesor pide que se realicen las actividades de del recuadro del libro de texto y complementadas con las actividades extraídas del aula virtual.

El alumnado abre el libro de texto y de manera individual empieza a copiar las actividades en el cuaderno. El trabajo se realiza individualmente pero hay casos aislados en los que se hacen preguntas entre los compañeros más próximos.

Al salir de clase, le pregunto si el esquema de clase que emplea, lo sigue siempre. Me responde que tiene esa forma de trabajar y, salvo ciertas variaciones, lo mantiene así porque al alumnado le gusta la “estabilidad”, es decir, quiere saber de antemano el tipo de trabajo: “ya saben cómo trabajo” y por eso está más tranquilo. En conversaciones más espontáneas, el profesor comenta que con los grupos “más indisciplinados” mantiene el esquema también. Incluso es más estricto y mantiene el trabajo con el libro de texto (incluidas las actividades). Algunas otras veces les da más espacio y les permite hacer debates en grupos pequeños de 2 o tres. En otros momentos incluye películas o videos. Esto me hace pensar que mantiene un esquema central de trabajo: profesor introduce el tema (puede variar en la extensión a la mitad o tres cuartas partes de la clase) y lanza preguntas; el alumnado lee, toma notas del libro de texto y desarrolla actividades del texto; profesorado pide respuestas individuales a cada tema.

Hay una cuestión que me preocupa: cada vez que pregunto el por qué de alguna situación que se relaciona con la clase, el profesorado en general tiende a justificarse. Me pregunto hasta qué punto esa respuesta-justificación responde o se adecúa a la realidad. Pienso que es muy posible que adopten posturas, añadan situaciones,

acontecimientos o reflexiones *ad hoc*.

OBS03. Observación en el aula 3.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS03
CURSO	3º de ESO
ASIGNATURA	Educación para la Ciudadanía
DOCENTE	Profesora
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE C
Nº DE ALUMNOS	25
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	39

La profesora ha permitido que haga una observación. En principio quería participar en varias pero me ha dicho que no es posible por una causa: “es principalmente por los chicos”. Para que no estén incómodos en clase por ser una persona extraña.

Me encuentro con la profesora en la sala del profesorado. Me indica que vamos a 3º de ESO. De camino al aula me comenta (a modo de disculpa) que le preocupa que “los chicos van a estar inquietos porque hay una persona extraña”. Al ingresar al aula, me presenta como Jaime –investigador de la UDC–, quien estará en la clase como observador: “Non vos incomodedes”. La mayoría de chicos y chicas me observan. Saludo; no me presento. Me ubico una silla en la parte de atrás. Comienza la clase.

La profesora inicia la clase con la recapitulación del último tema tratado (ver los materiales que dejó). Para esta clase ha preparado unos "materiales" sobre las ramas del poder. Los llama materiales pero son básicamente dos folios. Le he pedido acceso a los materiales pero me ha dicho que no. En conversaciones informales me ha comentado

que hace un “mix” entre el libro de texto actual, otros libros de texto anteriores y algunos contenidos de las aulas virtuales de las propias editoriales: para acceder al aula virtual de Santillana hay que tener acceso y para ello es preciso comprar el libro de texto o acreditarse como profesorado usuario del material. Necesita según la propia página, tener las credenciales. Además de los materiales, tiene una presentación Power Point; el título es "Las ramas del poder".

La profesora empieza comentando las instrucciones del trabajo del día. Se trata de un trabajo individual en el que los chicos y las chicas van respondiendo a las preguntas que lanza la profesora a medida que va explicando el tema. Empieza preguntando al alumnado sobre quién hizo las lecturas que estaban pendientes desde la semana pasada. Dos alumnas levantan rápidamente la mano. El resto se queda en silencio.

La profesora le pregunta a una de las alumnas sobre el tema de la lectura. Le responde que las lecturas hablaban de la definición de poder: "es la capacidad de influir en las personas" (comenta la alumna). Luego señala que las ramas del poder son tres: la legislativa, la ejecutiva y la judicial. Además dice que las ramas las "inventó" un filósofo francés llamado Montesquieu. La profesora interrumpe y le pregunta a la otra alumna respecto de las funciones de cada rama. La alumna indica que la legislativa "hace las leyes" y la ejecutiva las "ejecuta"; no tiene claro la del poder judicial. Mientras tanto, una parte del alumnado está atento. Otra parte del alumnado charla con el compañero o compañera.

Una vez terminada la revisión de las lecturas de la semana anterior, la profesora le llama la atención al alumnado que no realizó las lecturas. Comenta que el objetivo de dejar las lecturas es tener alguna idea sobre el tema que se va a tratar. También dice que de ahora en adelante las lecturas que se dejen de una semana para la otra serán para nota; las alumnas que sí hicieron la lectura tienen "un más" (+) en la nota de participación en clase.

Comienza su explicación del tema. Señala que efectivamente en España hay tres ramas del poder. Las funciones de cada una son las de crear leyes, ejecutar esas leyes y verificar que se cumplan o sancionar a quien no las cumpla. Especialmente se ha centrado en el poder legislativo, en las Cortes Generales. Explica que en España hay una forma de gobierno denominada como Monarquía parlamentaria. El parlamento está conformado por dos partes: el Congreso de los Diputados y el Senado.

Pregunta al alumnado si le suena a algún político español. Algunos indican que Rajoy. Otros Feijoo. Otros hablan de Pablo Iglesias. La profesora pregunta si algunos de los nombrados pertenecen al Senado o al Congreso. Las alumnas que inicialmente hicieron las lecturas, dicen que son líderes de partidos políticos y que están en el Congreso porque en el Senado están los "amiguetes" del presidente. Otros grupos de alumnos charlan en pequeño grupo y no participan.

Siempre que algún profesor desarrolla el contenido del tema del día, me da la impresión de rotundidad, de que los contenidos fueran revelados, absolutos. Es como si los contenidos no surgieran de ningún libro, de ninguna fuente. La profesora no ha indicado sus fuentes en ningún momento. Es como si el profesorado haya decidido

adoptar un rol similar al libro de texto en el que sobran las fuentes y donde no se evidencia que las narraciones y explicaciones responden a una versión más o menos aceptada (pero preliminar) de los hechos y suponen un lugar desde el que se narra.

Posteriormente, casi al final, pide que se realicen algunas actividades de repaso extraídas del libro de texto y otras actividades extraídas del aula virtual (no tengo acceso a ellas. Estuve tentado de preguntar pero me pareció atrevido).

Suena el timbre. El alumnado cierra los libros y guardan las cosas. La profesora recoge sus cosas y se acerca a mí. Salimos de clase y de camino a la sala de docentes le pregunto si ha tratado en clase el tema de los movimientos sociales. Me responde que ha tratado el movimiento obrero en la asignatura de Iniciativa Emprendedora de 4º de ESO, o el feminismo. Le he preguntado si ha abordado algún otro movimiento. Me responde que “con la extensión del temario y el tiempo que tenemos no llegamos a todo”.

OBS04. Observación en el aula 4.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS04
CURSO	2º ESO
ASIGNATURA	EpC
DOCENTE	Profesor
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE D
Nº DE ALUMNOS	21
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	25 minutos

Tengo cita con el profesor a las 9: 40. Le he insistido en que me permita asistir a alguna de sus clases. Al final, me ha permitido hacer una observación “corta”. Ha insistido en ese adjetivo. Un poco en broma, un poco en serio, me ha insistido en que la observación no podría hacerse en toda la clase. Pienso que es mejor 20 minutos que nada.

El día de hoy tiene exposiciones sobre los partidos políticos de España. En días pasados –comenta el profesor– el alumnado eligió por grupos un partido político, de acuerdo a sus intereses, con el objetivo de exponerlo en clase. No tenían indicaciones previas sobre qué información recoger y cómo exponerla. Sólo se indicó que tenían 7 minutos por grupo y debían dejar la explicación lo más clara posible.

Con respecto a la organización del aula de clase se podría decir que es clásica. Los pupitres son bipersonales y están ubicados en filas y de cara a la pizarra y al profesor. El profesor cuenta con una mesa, en forma de escritorio amplio y una silla de espalda a la pizarra; todo eso ubicado en una tarima. En las paredes hay pocos carteles:

un mapa de político de Galicia y un mapa físico de España, una tabla periódica. No hay carteles con alguna alusión a algún problema o situación social.

Dicha tarima sirve como lugar desde el que el alumnado realiza sus exposiciones. El profesor permanece en el escritorio y la interacción (casi nula) tiene lugar desde ese escritorio. No hay una disposición especial de los pupitres o del aula para el proceso de exposición.

Las exposiciones son realizadas por cinco grupos de entre tres y cuatro personas. Los grupos se establecieron por voluntad propia. El profesor me había comentado de modo informal que en dos ocasiones, varios grupos habían elegido el mismo partido: Podemos y Ciudadanos. La discusión se solventó mediante sorteo, pero algunos grupos quedaron a disgusto. Las cinco partidos políticos elegidos por el alumnado son BNG, Ciudadanos, Podemos, PP y PSOE. Nadie quiso exponer el partido de Marea. Y precisamente es el partido con más cercanía porque en este momento están en el gobierno.

El profesor ha dado unos minutos para que los grupos se preparen. Los chicos y las chicas de cada grupo se ubican en diferentes lugares del aula. Puedo ver dinámicas y escuchar conversaciones: un grupo organiza papeles y carteleras; otro, el orden en el que van a exponer. En otros grupos algunos chicos y chicas, con sus fichas de resumen a mano, repiten mentalmente su discurso. En algunos grupos se nota la tensión, pero en general, se ven organizados.

Empiezan las exposiciones. El primer grupo se ha encargado de exponer el partido del BNG; el segundo grupo, el partido de Ciudadanos; el tercero expone el partido de Podemos.

Casi la totalidad de los grupos han coincidido en los temas sobre los partidos: el nombre completo, las siglas, la fecha de la fundación y el nombre del fundador, ideología, los políticos actuales más mediáticos, el logo. En las carteleras aparecen el logo, una fotos de los respectivos fundadores y los líderes actuales; también hay párrafos de texto en los que incluyen fechas de fundación, definiciones, etc.

Todas y cada una de las cuestiones que ha expuesto el alumnado están vinculadas con datos, fechas, acontecimientos, lo que en principio evidencia la búsqueda de desarrollar el conocimiento político. Sin embargo, esos datos no se complementan con otras cuestiones como la calidad democrática, los problemas de la democracia, la erosión de la soberanía política, el vínculo y los efectos de los poderes económicos, financieros y mediáticos han pasado desapercibidos. El profesor no ha intervenido en ninguna de las exposiciones; se ha limitado a observar las exposiciones y a hacer anotaciones en un folio.

Se pueden resaltar varias situaciones interesantes que revelan ciertos elementos emergentes de la cultura política del alumnado. En primer lugar, la gran mayoría comentó espontáneamente el partido por el que votan en su familia; no supuso problema alguno ponerlo en evidencia. En segundo lugar, indican la cuestión del voto en su casa como propio, es decir, como si ellos o ellas mismas lo hicieran personalmente. Esto indica que empieza en los y las adolescentes un proceso de adhesión a la cultura política

del propio hogar: “en casa votamos al BNG”; “...pues nosotros, a ciudadanos...”. En tercer y último lugar, hacen críticas a los otros partidos de acuerdo a cuestiones muy concretas, como por ejemplo al idioma, a los recortes de educación y otras cuestiones semejantes.

El cuarto grupo y el quinto grupo no logran exponer pues ha sonado el timbre. Ha finalizado la clase. Antes de que salga el alumnado de clase, el profesor les indica que en la próxima clase pasarán aquellos grupos que faltan y pide que preparen mejor la exposición pues tienen más tiempo. Además señala que será más exigente en la evaluación. Algunos grupos se ven aliviados; otros se lamentan por no haber pasado a exponer.

Al finalizar, el profesor se me acerca y pregunta: ¿Qué tal? ¿Qué tal las exposiciones? Comenta que podrían mejorar y que están un poco jóvenes.

Le agradezco la oportunidad para poder hacer la observación.

OBS05. Observación en el aula 5.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS05
CURSO	4º ESO
ASIGNATURA	Historia
DOCENTE	Profesora
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE E
Nº DE ALUMNOS	22
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	25

He quedado con la profesora [REDACTED]. Esta profesora, tan pronto se enteró de que estaba realizando entrevistas se acercó y me pidió participar en la investigación. En conversación informal me comentó que esta investigación le parecía importante y urgente. Innegablemente me ha dado un soplo de aire fresco. Otra profesora, quien fue contactada con anterioridad declinó la petición de la observación en el aula.

Como tuve que esperar, observé un poco los diferentes tabloneros que hay en la sala de entrada del centro educativo. Hay un tablón de anuncios de “información juvenil”. Son dos hojas A4, blanco y negro, centradas vertical y horizontalmente. En la primera, se anuncia un concurso en el cual se comenta lo siguiente: “Aberto o prazo para a incrición para o Parlamento Xove 2016-2017”. Y aparece subrayado con resaltador la dirección electrónica www.parlamentoxove.com. En la segunda hoja, se anuncian Campos de Voluntariado nas Illas Atlánticas. También se resalta la dirección electrónica www.xuventude.net.

De camino a la clase me ha preguntado sobre la tesis, en concreto me ha preguntado el por qué de estudiar la democracia y por qué solo en la ESO. Me he quedado confuso. Le he comentado que es necesario ir estudiando las formas en las que el alumnado va construyendo sus ideas, pensamiento, conocimientos políticos y muchos más dentro del contexto de la gramática política predominante en el mundo entero como la democracia. Me ha comentado que su padre y su madre fueron luchadores contra la dictadura. El padre sufrió torturas y la madre fue apartada de sus hijos durante un tiempo. Ellos eran de Lugo pero se “se movían” entre Galicia y León. Luego emigraron a México. Recuerda que no fue fácil pero que tuvo sus efectos positivos. Está a punto de jubilarse. Tiene un carácter afable; es muy cercana. Me da la impresión de que cuando hablamos del tema de investigación reflexiona francamente sobre él. Interesante.

Al entrar a clase me presenta como un investigador de la UDC que viene a observar cómo se enseña la democracia en este y otros centros de Galicia. Me ha sorprendido que esta profesora haya entendido el objetivo de investigación. Me busca una silla en la parte de atrás.

El aula es realmente amplia. Este centro educativo es amplio en general. Las aulas, los pasillos, la biblioteca, la sala de profesores. Las paredes del aula están prácticamente cubiertas por carteles elaborados por el alumnado. El tema principal es el Día de las Letras Gallegas. Veo muchos carteles dedicados a Rosalía de Castro y Manuel María. Se supone que este año está dedicado a él. También hay carteles con el título de *El Rexurdimento*. La organización del aula es tradicional. Los pupitres son unipersonales y están organizados en fila, de cara a la pizarra. La profesora tiene su

mesa y silla, de espalda a la pizarra. Está sobre una tarima no muy alta. El aula no posee muebles de ningún tipo.

La profesora da inicio a la clase. Primero pide al alumnado que guarde todos los materiales que tienen encima de la mesa para que puedan prestar atención a la explicación del tema. El tema de hoy es la organización política de la Comunidad Autónoma de Galicia. Empieza explicando la situación política al final de la dictadura. Explica las condiciones de represión en concreto se refiere a la libertad expresión y de reunión. Emplea algunas situaciones para ejemplificar. Me ha llamado la atención la historia de las personas que estaban en la cárcel de Coruña que está frente a la Torre de Hércules y que les hacían el paseo nocturno; que eran fusilados allí mismo. También ha comentado la película, *O lapis do carpinteiro*, que está basada en un libro de Manolo Rivas, en la que narran muchas de las formas de la “represión de Franco”. Algo que me llama la atención es que esta profesora y otros profesores no emplean a menudo la expresión de dictadura. En cambio emplean nociones como “el franquismo”, “lo represión de Franco”, etc. Por un lado, es como si de alguna manera redujeran un sistema de represión social y política a los designios de una persona individual, omitiendo el entramado institucional tan complejo. Por otro lado, es como si el hecho de encumbrar una figura les permitiera identificar claramente al enemigo. Creo que el objetivo es no perderse dentro de la complejidad que implica un régimen dictatorial.

Finalizada la explicación, la profesora pide al alumnado que abra el libro de texto. Les pide que hagan la lectura sobre Estatuto de Autonomía de Galicia que hay en

el recuadro de la página. Les pide que, en parejas, realicen las actividades de la misma página. Además, anota otras preguntas adicionales en la pizarra.

El conjunto de preguntas están relacionadas con fechas, lugares, y en general preguntas explícitas cuya respuesta está en el Estatuto y en el desarrollo de contenido del libro de texto. Algunos ejemplos de las preguntas: ¿cuál es la tarea fundamental de la Comunidad Autónoma? ¿Cuáles son las cuatro provincias en las que tiene efecto el Estatuto? ¿Cómo es la bandera de Galicia? ¿En qué año entró en vigor el Estatuto? ¿El nombre de algún Presidente de la Xunta?

Como la actividad puede ser realizada en parejas, se puede observar que los compañeros y compañeras más cercanos se juntan. Se van formando parejas de trabajo. Al parecer son las parejas de trabajo de siempre. No se nota alguna variación en los desplazamientos. Podría ser que por ser alumnado de 4º de ESO el trabajo en pareja se ve fluido; aunque no es permanente, se ve diálogo en algunos momentos; se ven convergencias y divergencias. Se critican. Incluso se insultan por no saber algún dato. Por ejemplo, la pareja más próxima a mi lugar es la conformada por una alumna y un alumno. Están hablando sobre el partido político en el Gobierno gallego. Él dice que no recuerda el nombre del Presidente gallego. Ella le dice: “¡mira que eres tonto! Que es Feijóo”. Al parecer, ese tipo de datos deben saberse. Ella le reprocha su desconocimiento. El se muestra un poco avergonzado pero hace gestos indicando que no es su culpa.

La mayoría del alumnado ha puesto su propio libro de texto en la parte superior del pupitre. La libreta para anotar está en la parte inferior. La mayor parte del tiempo de

desarrollo de la actividad, el trabajo (la mirada) se desarrolla entre el texto y la libreta: leen, repiten mentalmente y copian; leen, repiten mentalmente y copian. Solo hay dos fuentes: la profesora y el libro de texto. No hay otros materiales, ni acceso a Internet.

Luego de 15 o 20 minutos la profesora indica que el tiempo de la actividad ha acabado. Es el momento de responder algunas preguntas. En general, va preguntando a quien va levantando la mano o al azar. El alumnado de las filas de adelante se ven muy activos. Los de atrás están más dispersos. La profesora lanza la pregunta sobre la fecha en la que entró en vigor el Estatuto de Autonomía. Una pareja (alumna y alumno) de delante responde que fue en 1980. La profesora interrumpe y hace una explicación sobre la diferencia de dos fechas claves. Aclara que no es lo mismo el referendo que la entrada en vigor. Resalta que las leyes tienen su proceso y no entran en vigor hasta que pase un debido proceso y sea publicado en el Boletín Oficial de España o de Galicia. Señala que generalmente hay que esperar unos meses.

Luego pregunta por las primeras elecciones que tuvieron lugar en la Comunidad Autónoma de Galicia. Otra pareja responde que fue en 1981 y que fue elegido Xerardo Fernández. Luego hace preguntas sobre las provincias en Galicia. Alguna parte del alumnado no las recordaba. Otra parte considera que es un dato que debe saberse. Incluso algunos alumnos confiesan que no se saben el Himno.

En general se suceden varias preguntas explícitas y el alumnado responde leyendo textualmente lo que han copiado del libro de texto. No percibo preguntas de otro tipo. Son preguntas explícitas centradas en datos que se encuentran en el libro de texto. No se perciben preguntas de evaluación, cuestionamiento. Probablemente habrán

más espacios para desarrollar la clase de otra forma y centrarse en otro tipo de preguntas. Preguntas más centradas en proceso de reflexión, evaluación y crítica, incluso de creación.

Para la próxima clase queda pendiente resolver las actividades del libro de texto. La profesora recuerda que deben ingresar a la página web de la Xunta y buscar información sobre el Parlamento Galego, la Presidencia y los Concelleiros actuales.

OBS06. Observación en el aula 6.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS06
CURSO	2º ESO
ASIGNATURA	GeH
DOCENTE	Profesor
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE F
Nº DE ALUMNOS	26
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	40 minutos

Un profesor y una profesora accedieron a ser entrevistados pero no me permitieron hacer alguna observación en clase. El profesor sonrió cuando se lo propuse. La profesora me respondió que como norma no permite el acceso “de nadie a mi clase”.

Después me dirijo a hablar con el profesor [REDACTED]. Los profesores me han comentado que es un “buen chaval y es muy abierto”. Creo que él sí me podría permitir acceder a la clase. Me lo encuentro de camino a la sala de profesores.

Me presento. Me pide que le explique los objetivos de la investigación porque no le quedaron claros ni en qué consistía cuando el jefe de estudios la presentó al profesorado. Le explico a grandes líneas e intento hacer énfasis en las cuestiones históricas y políticas porque algunos profesores me han dicho que también está realizando su tesis doctoral y aborda la Memoria Histórica. Le he comentado que mi tesis intenta observar cómo se construyen en el alumnado los universos políticos democráticos. Me ha preguntado un poco sobre el diseño metodológico, y en concreto me ha preguntado sobre la estrategia de análisis: el tipo de software de análisis de datos

y cuestiones técnicas de digitalización de documentos y su incorporación al Atlas.ti. Al final de la conversación quedamos en que nos comunicaríamos por Whatsapp.

He quedado con el profesor en la conserjería. Es el profesor más joven. Me ha permitido hacer una observación en 3º de ESO, ya que coincide con una clase sobre las elecciones y el sistema electoral. Creo que de algún modo, los profesores buscan el momento en el que la clase está mejor preparada o es una clase “guay”. Yo agradezco el esfuerzo al permitir que una persona extraña y ajena entre en su espacio de trabajo. Sin embargo, me pregunto... ¿qué es aquello a lo que no puedo acceder en el momento en el que ellos eligen una clase en particular y no otra?

A la entrada al aula, gran parte del alumnado está en el pasillo. Cuando el profesor entra se le acercan dos chicos y tres chicas. Le preguntan si pueden salir a comprar algo... El profesor les dice que no está permitido estar fuera en horas de clase. En mi opinión, la condición de profesor novel les da la confianza a los chicos y chicas de hacerle este tipo de peticiones. Es sabido por la comunidad educativa que no está permitido estar fuera de las aulas en horario de clases.

Chicos y chicas van entrando. El profesor me pide que le acompañe a su escritorio. Saluda al alumnado y me presenta como investigador de la Universidade da Coruña. Le indica al alumnado que no estoy para evaluar "ni vigilar", solo estoy investigando sobre libros de texto. Por cierto, el profesor me habla siempre en gallego aunque por mi acento es evidente que no soy español de nacimiento. Me hace sentir acogido. Eso lo agradezco.

El profesor me comentó en la entrevista que como pretexto de la actualidad

política, había hecho un ejercicio de elecciones. Se trataba de simular las Elecciones Generales españolas de junio de 2016. Organizó el alumnado de la ESO en provincias con la población más o menos proporcional a la del Censo Electoral. Estableció las respectivas circunscripciones electorales, el umbral, aplicó la Ley D'hont. El profesor resalta como llamativo de esta actividad que los resultados prácticamente reprodujeron los resultados de las Elecciones Generales.

Parece que este tipo de actividades es muy común. Un profesor al que entrevisté en otro centro educativo me expresó algo muy parecido. Creo que la estrategia es llevar a cabo una experiencia práctica y divertida mediante la cual el alumnado entienda los entresijos del proceso electoral. La pregunta clave es ¿de dónde salen las actividades? He visto actividades similares en páginas Web de didáctica de las Ciencias Sociales.

Pasada la presentación me pide que me siente en alguna de las sillas vacías en la parte de atrás. La clase inicia. En primer lugar explica que la clase consistirá en una simulación de las elecciones en Galicia, pero que sirven de entrenamiento para cuando sean mayores. Con lista en mano, divide la clase en 4 grupos de entre 5 y 6 chicos o chicas (exige que sean grupos mixtos). Cada grupo tiene una función.

Grupo A. Es el grupo de los secretarios generales de tres partidos políticos gallegos: PP, PSOE y BNG. Sus labores son dos: crear una campaña y un programa electoral.

Grupo B. Asesores de los partidos.

Grupo C. Junta electoral.

Grupo D. Votantes.

Para esta actividad el profesor ha traído unos folios con unas instrucciones sobre las labores. Le he preguntado de dónde ha sacado la información y me ha contestado que todo ha salido de Internet. No me quiso especificar las páginas en concreto. Tampoco me dejó quedarme con alguno de los folios. También les pide que lean el libro de texto sobre las elecciones.

Salvo algunos chicos y chicas, el alumnado se le ve interesado en la actividad. Han asumido las labores con diligencia. En el grupo que tengo cerca es el de la junta electoral. Una chica y un chico deliberan sobre los procedimientos que deben llevar a cabo "los del grupo de votantes": el documento de identificación, las papeletas, el material de la urna.

A lo largo de la actividad el profesor alternó dos acciones. Por un lado, se fue acercando a los grupos para sondear las dudas o dificultades en las tareas asignadas. Algunos grupos hicieron alguna pregunta. Otros, sin embargo, no. Por otro, estuvo en su escritorio revisando algunos folios.

Curiosamente el grupo de los votantes fue quien menos actividades realizó. El grupo se mantuvo en la periferia del aula y pasivos (hablaban entre ellos) mientras los demás grupos ocuparon el centro y estuvieron realizando sus actividades.

El profesor ha preguntado a los distintos grupos sobre las dificultades en las actividades. Preguntó también sobre qué grupo había finalizado la actividad. Para finalizar, comenta que la jornada electoral se llevará a cabo la próxima clase.

Casi al final de la clase, el profesor ha pedido al alumnado que desarrolle las actividades de recuadro del tema. No alcanzo a identificar en qué consisten.

Esponáneamente, el alumnado se organiza en parejas y comienzan en la actividad. Mientras, el profesor permanece en su escritorio, empieza a organizar unos folios y recoge unos libros de texto. Ha sonado el timbre para el cambio de clase. Mientras el alumnado se pone de pie y recoge sus materiales y mochilas, el profesor indica que la actividad del final de la unidad debe estar preparada para la semana siguiente pues “será para nota”. Hace algunas recomendaciones como traer el documento de identificación elaborado por ellos mismos. A los partidos les pidió rematar el programa electoral para ser expuestos. Al grupo de los votantes les pidió que tan pronto los partidos expusieran su programa electoral, tendrían que tomar una decisión sobre el voto. A los de la junta electoral les pidió tener preparadas las urnas y las papeletas para el voto.

Al salir de clase, de camino a la sala de profesores, el profesor me comenta que ese tipo de actividades le parecen muy interesantes porque se trata de "aprender haciendo".

OBS07. Observación en el aula 7.

IDENTIFICADOR DE LA OBSERVACIÓN	OBS07
CURSO	4º ESO
ASIGNATURA	Geografía e Historia
DOCENTE	Profesora
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO	Urbano
IDENTIFICADOR DEL CENTRO EDUCATIVO	CE G
Nº DE ALUMNOS	24
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	35

He quedado con la profesora [REDACTED] a las 9:00 a la entrada del centro educativa.

La profesora da inicio a la clase. El título que ha puesto en la pizarra es el de “España en Democracia”. Comenta que la clase estará centrada en el sistema político español. Hace una introducción sobre el tema indicando varias fechas: la fecha de la muerte de Francisco Franco; la fecha de las primeras elecciones; la fecha en la que la ciudadanía española la refrenda mediante referéndum. Luego comenta uno a uno el conjunto de partidos elegidos en las elecciones. Mediante un gráfico explica los escaños de cada partido y en especial explica el triunfo de la UCD. En este contexto comenta la importancia de la moderación de Suárez (me parece una exégesis) y sus vínculos con la Monarquía para hacer una Transición democrática pacífica. Explica que España pasó del franquismo a una democracia en forma de monarquía parlamentaria. Me sorprende que no haya explicado cómo se eligió al rey. La gran cantidad de información sobre las fechas, los partidos y los escaños es acompañada por ciertas anécdotas sobre la demencia de Suárez y otros temas sobre ETA.

Después de 25 o 30 minutos de exposición, la profesora pide al alumnado hacer la lectura completa del apartado del libro de texto (SM) titulado la *A transición a la democracia*. Luego de finalizar la lectura deben responder las preguntas de los recuadros. Señala que tendrán unos minutos para hacer la lectura y luego habrá una sesión de preguntas. Una estudiante le pregunta si se puede trabajar en parejas. La profesora indica que la lectura es individual. Subraya que deben responder las preguntas de las actividades del libro de texto en la libreta para ser luego comentadas por todos. Luego habrá un pequeño test en los últimos 5 minutos de clase.

Pasados algo más de 10 minutos la profesora pide que suspendan la actividad. Empieza a preguntar sobre las mismas fechas del referendo, las primeras elecciones, la muerte de Franco, los escaños del partido más vota y los escaños del que le sigue. Muy poco alumnado interviene en la sesión de preguntas y respuestas. Están releendo el libro de texto y la libreta. Es posible que haya cierta preocupación por el test. Aunque la profesora no lo ha dicho, creo que supone nota.

Ha sido la observación más densa, compleja y agotadora. Demasiada información (fechas y acontecimientos) y sin pausa. Aunque en todas las observaciones siempre he llevado libreta de apuntes con los indicadores, esta vez había decidido, como experimento, estar en clase sin materiales. El supuesto era que al no estar anotando constantemente, el efecto de una persona ajena en clase sobre el alumnado, se mitigaría un poco. Probablemente es así. El problema está en que en situaciones como ésta, de acuerdo al perfil pedagógico de la profesora, las clases se orientan exclusivamente a la selectividad.

En opinión de la profesora (a la que algunos profesores se adhieren) es que de nada sirve una educación política o crítica porque luego en la selectividad –que es la prueba que les abre el paso a la educación universitaria– no tienen idea de lo que allí preguntan. En una conversación informal sobre los libros de texto, me comentaba que escogía los libros de texto prácticamente por el grosor. No “confía” en libros muy finos. Porque entonces “qué les enseñas”. Le parece que la lucha ideológica no sirve si el alumnado no tiene nota suficiente para poder entrar a la Universidad.

La forma en la que se organiza el aula es tradicional. Filas de pupitres unipersonales de cara a la pizarra. No hay tarima. La profesora cuenta con un escritorio y una silla. Se ubica de espalda a la pizarra. Tanto en la fase de explicación por parte de la profesora, como en el desarrollo de las actividades, la distribución no varió. La clase en general se desarrolló de forma individual. No hubo trabajo en grupo o parejas.